



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**UNA ESCUELA A VARIOS TONOS: ENTRE ÓLEOS,
CANTOS, CÁMARAS Y LITERATURA, A PROPÓSITO DE
LA FORMACIÓN ESTÉTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE
SUBJETIVIDADES**

Felipe Paniagua González

Sara Julieth Gallego Caro

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2019



**Una escuela a varios tonos: entre óleos, cantos, cámaras y literatura, a propósito de la
formación estética y la construcción de subjetividades**

Felipe Paniagua González

Sara Julieth Gallego Caro

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Asesora

Erica Elexandra Areiza Pérez

Magister en Literatura Colombiana

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2019

AGRADECIMIENTOS

Felipe Paniagua González: El pincel ha dibujado una nueva escuela, la música ha entonado unas nuevas melodías para la esperanza, las cámaras han visto el trasegar de nuestras almas al reconocer la alteridad y las artes como caminos indispensables para seguirnos pensando en compañía. Agradezco a cada uno de mis estudiantes, ya que me permitieron reconocermé como un maestro artista, un maestro que asume desde su apuesta estética por la existencia otras tonalidades para crear unos cromatismo poéticos y artísticos para enfrentar este mundo. Le agradezco a ellos, pues se arriesgaron a ser artistas de la vida junto a mí. A la maestra Claudia, por recordarme cada día con una sonrisa y un abrazo que la escuela es y siempre será un espacio de posibilidades. A Sara, por haberme acompañado en este sueño, y por colorear conmigo la palabra utopía. A mi madre, quien fue mi primera maestra, quien me enseñó a leer y a amar los libros. Y finalmente, a la maestra Erica por ayudarme a comprender que habitar sensiblemente el mundo implica tejer luces en compañía, gracias infinitas por cada una de las palabras poéticas con las que me diste acogida y me invitaste a pensar-me como marino, como escritor, como cuerpo sensible. Me doy una licencia poética, y robases estas palabras de Juarroz, para decirte gracias “[...] a casi todos. ¿O a casi nadie? Pero a ti” (1992, p. 602) maestra Érica Elexandra Areiza Pérez.

Sara Julieth Gallego Caro: No hallo las palabras precisas que logren condensar aquel sentimiento de gratitud que se ha alojado en el interior de mi alma con ustedes, queridos maestros, amigos y familia, tras acompañar de forma amorosa, sensible y acogedora mi trasegar por esta *escuela a varios tonos*. De forma especial, expreso, maestra Érica, mis gracias totales por iluminar de manera afectuosa y comprometida este anhelo de forjar otros caminos *po(e)sibles* para formar seres *sentipensantes*. Celebro, maestra Claudia, nuestro tiempo en el morro de los mil colores, un aplauso por cada mañana a la luz del café, las letras y la conversación. Agradezco a mis estudiantes, quienes se dieron el permiso de sobrevolar otras posibilidades de aprendizaje de la mano de dos maestros soñadores y amantes de las artes. Gracias infinitas a mi madre y a mi padre por su gran amor, incondicionalidad y compañía. Gracias Felipe, maestro, amigo y colega de altísimo vuelo por caminar junto a mí en este bello proyecto. Y a ti, compañera de vida, te extiendo mi voz seguida de un fuerte

abrazo para decirte que, gracias a tu apoyo, amor y palabra pude renovar mi fuerza, pasión y valentía al compás de los días.



ÍNDICE

Agradecimientos	1
Resumen	6
Obertura	7
I. Planteamiento del problema: tonalidades, disonancias y escalas, a propósito de la literatura y el arte en la escuela	9
Monocromía: educar en un mundo en crisis	10
Un acercamiento a la crítica de Taylor sobre la modernidad y a los tonos blancos y negros que esta le dio a la escuela	13
Tono gris: la invisibilización del otro en la modernidad	15
Pensar otros tonos para colorear la escuela	16
Desafíos y tensiones de la enseñanza de la literatura en la actualidad	17
Reconocer nuevos colores en la escuela: un acercamiento al contexto de la práctica.	
Mirar, mirar-se, mirar-nos	19
Cromatismos: reconocer otros tonos, a propósito de los antecedentes	24
Composición musical o los propósitos para crear la partitura del trabajo	44
De la necesidad de desplegar un universo sensible en la escuela o la justificación	45
II. Perspectivas teóricas en tres tonos	50
Primer tono: la literatura y el arte como imágenes de la ensoñación y la formación del ser: a propósito de la necesidad de volver a apreciar estéticamente el arte en la escuela	51
Segundo tono: formación estética, una conversación politonal entre filósofos	62
Tercer tono: construcción de subjetividades poéticas y artísticas	68
III. Metacromático: la investigación basada en artes como viaje metodológico	73
Colores primarios o las raíces de la metodología basada en artes	76
Policromía: la investigación basada en artes, entre incógnitas, miradas e invención	78

Pancromático: reconociendo los matices y las entonaciones de los sujetos de la investigación y su contexto	79
Sinfonía: cuatro movimientos entre escalas tonales o fases de la investigación	83
El taller de artesanos: entre colores, palabras y maderas para esculpir	90
Enarmónicos: Laboratorio artístico para experimentar y aprender con el otro	97
Bitácora artística o reflexiones pedagógicas para reinventar las grafías del alma	98
Círculo cromático: un coloquio entre maestros	99
Armadura de clave o consideraciones éticas de la investigación	103
IV. Subjetividades irisadas: hacia los matices creados por la multivocidad de maestros y estudiantes al colorear la escuela desde las artes	105
<i>“El alma tiene hambre de ella misma”</i> : partituras interiores desde las afectaciones subjetivas de maestros y estudiantes	106
Re-existencias. La escuela como escenario posible para cultivar grietas que dejan entrever un haz de esperanza	116
Ecfrasis literaria: hacia una didáctica metaartística	125
El maestro artista: una mirada ética, política y estética en su oficio	133
Epílogo	140
Referencias bibliográficas	145
Anexos	153



ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. <i>Cuerpo Fragmentado</i> . Felipe Paniagua González. 2019.	9
Ilustración 2. <i>Hacia nuevos descubrimientos</i> . Felipe Paniagua González. 2019.	50
Ilustración 3. <i>Un artesano científico</i> . Felipe Paniagua González. 2019.	73
Ilustración 4. Fotografía de las cartografías creadas. El cuerpo fragmentado como intersticio par el acontecimiento.	85
Ilustración 5. Fotografía de nosotros dos presentando la ponencia Una escuela a varios tonos: una apuesta por la formación estética y la construcción de subjetividades para humanizarnos, en la Universidad de San Buenaventura en el 2018.	88
Ilustración 6. Fotografía del espacio generado con los maestros invitados a los círculos de conversación.	103
Ilustración 7. <i>Nuevos sentidos</i> . Felipe Paniagua González. 2019.	105
Ilustración 8. Pigmentación creada por nuestros estudiantes artistas en la realización de unas paletas de colores.	111
Ilustración 9. Algunas caratulas realizadas en el taller de literatura y música.	115
Ilustración 10. <i>Silencio con grieta</i> , en Las Palmas, Bolívar, Colombia (2011), Juan Manuel Echavarría.	117
Ilustración 11. <i>La casa de Angie</i> , en la Comuna 13, (octubre de 2002), Jesús Abad Colorado.	120
Ilustración 12. <i>Miradas y abrazos tejer la paz en Compañía de otros</i> (2019), Antonio y Jacobo, estudiantes de grado noveno.	122
Ilustración 13. <i>Miro para atrás y pinto hacia adelante</i> (2010), de Salvador Amenábar.	126
Ilustración 14. Fotograma de la película <i>Taare Zameen Par</i> (2007), dirigida y producida por Aamir Khan.	136

RESUMEN

Los postulados del proyecto moderno han hecho que la escuela desplace la sensibilidad y las artes de ella, que se imponga un solo tono para la formación de la singularidad y se desvirtúe la dimensión sensible. Es por este motivo que como maestros en formación soñamos con *una escuela a varios tonos* donde la relación entre la literatura y otras manifestaciones artísticas nos permitan generar condiciones de posibilidad para la formación estética y la construcción de subjetividades. En relación con la composición propuesta, nos decantamos por la investigación basada en artes, la cual apela por creaciones que despliegan la narración de la experiencia humana, favoreciendo que los sujetos habiten sus incógnitas desde una escritura *metaartística*, es decir, desde la multiplicidad de matices que las artes nos ofrecen. Esta apuesta formativa se desarrolló en la Institución Educativa María Auxiliadora ubicada en Sabaneta, Antioquia, donde se realizaron cinco talleres que nos posibilitaron, a maestros y estudiantes, reconocernos como artistas hacedores de nuestra obra, de nuestra vida. En cada uno de estos se hizo hincapié en la relación que la literatura teje con la música, la pintura, el cine y la fotografía, con el propósito de fundamentar los sentidos de una didáctica de la literatura comparada. El proyecto favoreció la pregunta por el ser, por el otro y por el arte desde la creación de un nuevo horizonte curricular donde la vida y la sensibilidad nacieron entre grietas, creando así un camino para re-existir en compañía, pues es imprescindible que los maestros asuman una postura ética, política y estética de sus habitancias en el mundo, para darle una mirada renovada al alma y re-escribir otras gramáticas para la existencia en la escuela.



OBERTURA

El poeta Roberto Juarroz dice que “[...] es impostergable *desacralizar* el mundo y devolverle a la vida su trascendencia originaria” (1992, p. 32), lo cual nos sugiere la necesidad de volver a preguntarnos por el ser y por los acontecimientos que lo permean. La voz del poeta se unió a nuestras indagaciones, ya que creímos necesario retornar a la sensibilidad que fuimos perdiendo por los postulados del proyecto moderno, y para regresar a esas *Ítacas* fue imprescindible que las artes nos posibilitaran trasegar por los recodos del alma, pensar-nos a la luz de los sucesos pasados y re-visitar el presente con una mirada más aguda que apeló por prácticas de re-existencia donde fuese posible resonar juntos, a la luz de los saberes, de lo que venimos siendo y de nuestra postura ética, política y estética ante el mundo.

De ahí que en este proyecto no preguntáramos por el quehacer del maestro en los tiempos actuales, pues, admitir nuestra estadía en una tardía posmodernidad nos condujo a entender los efectos del legado neoliberal que quedaron en los seres humanos, los cuales potenciaron la fabricación de sujetos que anulan la existencia del otro, que responden a las demandas de producción y consumo y, por consiguiente, abandonan sus sentires; lo que también llevó a reconocer que estos sucesos se compactaron de forma trepidante en los currículos escolares, consiguiendo que los procesos de enseñanza/aprendizaje se tornaran netamente instrumentales, por lo cual las artes sufrieron un evidente desplazamiento de la vida de los estudiantes.

Fue por este motivo que nos aventuramos a vestir la escuela de varios matices, por ello abogamos por transformar el aula en un espacio más poético y artístico que potenciara el despliegue subjetivo y estético en maestros y estudiantes a partir de tres tonos: el primero fue orientado hacia la formación literaria como posibilidad de encontrarnos con el alma propia y con el otro, realizando así un viaje a través de la sensibilidad, en el cual fuese posible acoger la lectura literaria como apertura a otros mundos; el segundo tono versó sobre la formación estética en donde se propone hacer de la *vida una obra de arte* desde el *cuidado de sí* y las *prácticas de libertad* para cultivar una conciencia reflexiva que permita pensarse en relación con el mundo desde una mirada holística y así crear-nos y re-crear-nos en

compañía. Por último, el tercer tono fue direccionado hacia la construcción de subjetividades, pues, para nosotros fue necesario poner el acento en la formación del ser, avivar el espíritu crítico, la conciencia de que habitamos cada espacio junto al otro y, por ende, somos y coexistimos en concomitancia. En concordancia con lo anterior, nos permitimos pensar en una modalidad investigativa basada en las artes, donde resonar en compañía fue posible: a/r/tografiar nuestras vivencias, ser artistas, espectadores y obra de forma simultánea, un viaje que privilegió la creación artística desde la cavilación e interpretación propia y en colectivo de las maneras de metaforizar y simbolizar nuestros pasos, nuestros viajes, nuestros (des)-encuentros por la vida.

Fue así como la palabra se nos reveló a la luz del descubrimiento, las letras como posibilidad de emprender un vuelo de largo aliento, animado por la importancia de problematizar y comprender las implicaciones de la formación estética y la construcción de subjetividades, a través de la literatura y otras manifestaciones artísticas (música, pintura, fotografía y cine) en la escuela; se trató de una holgura soportada desde una reflexión teórica, poética y sensible, con el fin de repensar la enseñanza del área de Lengua Castellana. En esta vía, queridos lectores, le extendemos una invitación para viajar en colores, en ritmos, en voces, en últimas, a caminar en *una escuela a varios tonos*, en una escuela policromática en la cual fue posible acontecer y aprender al compás de la vida.



I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: TONALIDADES, DISONANCIAS Y ESCALAS, A PROPÓSITO DE LA LITERATURA Y EL ARTE EN LA ESCUELA

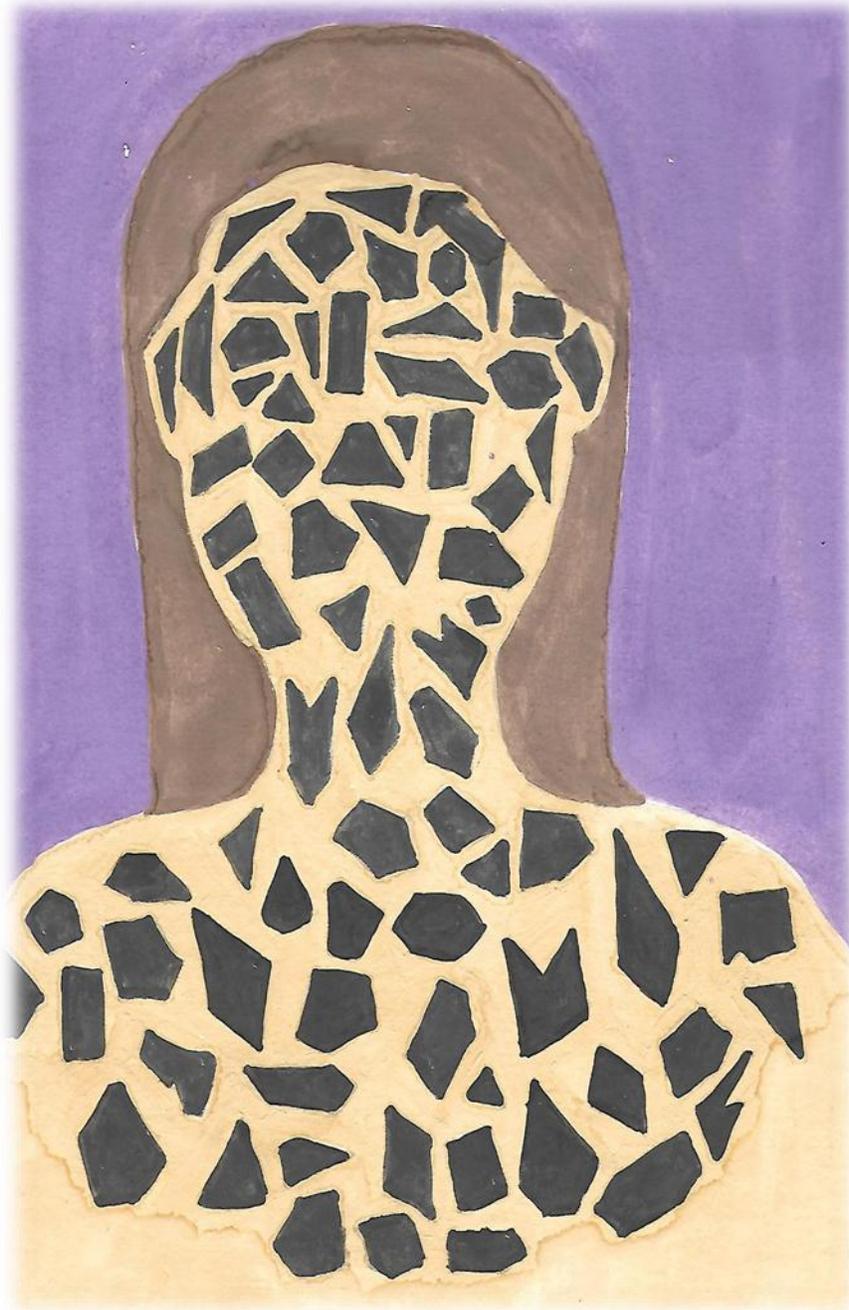


Ilustración 1. *Cuerpo Fragmentado.* Felipe Paniagua González. 2019.

La silueta se posa sobre el lienzo develándose ante nuestros ojos vestida de fragmentos; ella, se convierte entonces en una suerte de revelación que se nos aloja en la mirada, grabando así sobre el panorama las marcas de aquellas talladuras interiores que responden a las investiduras

heredadas, a esas que desdibujan el rostro, que abren fisuras, que segmentan, que disuelven al ser, que hacen que sufra el abandono y que anulan su singularidad. Sara Gallego. 2019.

La escuela es un lugar que ha marcado un centenar de vidas, pues en ella adquirimos conocimientos, construimos formas de relacionamiento y otras posibilidades para narrarnos. Es por este motivo que el presente capítulo analizará de qué tonalidades se ha vestido el mundo y cómo estos tonos han determinado el quehacer de la escuela. Además, se hará un viaje sensible donde se evidencie cómo esta puede ser un lugar que abraza, ama y comprende al estudiante y al maestro. Así pues, los invitamos a sumergirse en este recorrido de tonos, realidades y de vida, desde la enunciación de tensiones y oportunidades en las que la pregunta por la literatura y su relación con otras artes tiene una relevancia indiscutible.

Monocromía: educar en un mundo en crisis

Es innegable el hecho de que la sociedad humana ha cambiado considerablemente durante las últimas décadas y uno de los factores que ha provocado esto es la forma en la que nos comunicamos, pues las nuevas tecnologías, a la orden de la globalización, han facilitado los procesos para enviar, recibir información y estar en contacto con otros; y aunque sería un juicio de valor afirmar que estos cambios y transformaciones son en su totalidad negativos, pues desde el campo académico y cultural han permitido que muchas personas accedan a conocimientos invaluable, es necesario reconocer que algunos de ellos han afectado y modificado la forma en la que se relacionan e interactúan los seres humanos, la forma de verse a sí mismos y de establecer vínculos intersubjetivos.

Esta situación repercute en el campo de la educación, puesto que la labor del maestro supone la constante interacción con los otros, y al pensar que esos otros son los niños y jóvenes que serán quienes en un futuro llevarán sobre sus hombros la sociedad y podrán realizar transformaciones significativas, se hace imprescindible que todo educador conozca a profundidad lo que amenaza el acto comunicativo y, por extensión, los procesos de enseñanza y aprendizaje para que pueda crear rutas donde la creación, la historia y la vida se conjuguen en las aulas de clase, traspasándolas e impregnando la sociedad de nuevas maneras de habitar el mundo trastocadas por la sensibilidad que implica el encuentro con el otro, con aquel que nos interpela con la presencia, la ausencia, el silencio o las palabras.

Para poder comprender esta problemática es necesario saber que la forma en la que nos relacionamos e interactuamos está condicionada en gran medida por los ideales políticos y comerciales de las grandes potencias mundiales. Byung-Chul Han en su libro *La expulsión de lo distinto* dice que “[...] los tiempos en los que existía el otro se han ido” (2017, p. 9), y no es de extrañar, pues uno de los objetivos del neoliberalismo es borrar todas las singularidades, por tal razón, se han acelerado los procesos para eliminar y erradicar toda la diversidad y la alteridad de los seres humanos, con la finalidad de moldear y controlar de forma rápida la sociedad, para aumentar la producción y el consumo.

Estos procesos surgen en función de suprimir rasgos distintivos de la condición humana, como la hospitalidad y la amabilidad, elementos que conllevan los valores de la razón universal y permiten que la existencia del otro no sea un concepto artificial y vacío, sino una realidad que fundamenta y posibilita la formación del propio ser. Es por esto que, el hecho de ir aumentando el apoyo a la sociedad en una ideología xenofóbica, en la que el rechazo por alguien extranjero o diferente engloba todo lo que se sale del molde social implementado por el neoliberalismo, fortalece el camino hacia la homogeneidad, en tanto el abandono de las características esenciales del sujeto y la anulación del yo ponen la vida en función de un sistema interesado en que la sociedad se convierta en un engranaje en el que cada ser humano sea una suerte de pieza que encaje en él a la perfección y posibilite su movimiento dejando en el olvido las relaciones interpersonales, el pensamiento crítico y el lugar a la diferencia. Es por ello que desde el campo educativo es de suma importancia enfatizar en el diálogo, en el encuentro y en la proximidad para que la interacción social no deje de tener importancia y tampoco se limite a las conexiones en redes sociales, las cuales pueden alimentar el detrimento de lo distinto y delimitar la comunicación.

Aunque es cierto que este tipo de comunicación digital elimina las distancias, la realidad es que, paradójicamente, uno de sus efectos es impedir la interacción con el otro, pues tecnologías como las redes sociales pueden acercarnos o destruir la posibilidad del encuentro. Y no solo esto, pues estas abogan en favor de que las personas logren una supuesta autenticidad, situación que, en vez de provocar una diversidad, hace que cada sujeto esté en constante comparación con el otro, pero solo con la finalidad de aumentar ese sentimiento

narcisista y producirse a sí mismo, haciendo que la construcción de cada persona sea un argumento a favor del comercio y la producción.

Este sentimiento narcisista ha hecho que las prácticas discursivas de leer, escribir, hablar y escuchar, que son pilares de la educación y de la construcción constante de la sociedad, vayan perdiendo todo su sentido, pues la interacción social se fundamenta en el uso adecuado del lenguaje, siendo la palabra una facultad de suma importancia para establecer canales comunicativos y su deterioro ocasiona que las relaciones interpersonales se limiten en términos de interacción, cercanía y diálogos fluidos. Es por esto que la sociedad se ha vuelto cada vez más resistente a la voz y a los puntos de vista de los demás. Un giro en la mirada implica que se le dé importancia a la existencia del otro en sus múltiples singularidades y formas de pensar, pero el ego de las personas ha impedido que lo otro cobre importancia en sus vidas y tenga un reconocimiento. Por lo cual las personas han ido adoptando la postura del Gran hermano del libro de 1984 del escritor George Orwell, quien ve todo, pero sin ser visto, es decir, que logran ser personas enigmáticas, que se interconectan a través de las redes, que tienen múltiples pseudo identidades, y esto hace que sean personas ausentes, virtuales, que desconocen la cercanía, la palabra hablada y la amabilidad de aquellos que se arriesgan por vivir.

Así que el neoliberalismo, al ir suprimiendo el carácter singular de la subjetividad y las relaciones de alteridad ha hecho que el arte, un conjunto de disciplinas que abogan a favor de la diversidad, la autonomía, lo poético y las posibilidades de la imaginación, pierda su importancia en una sociedad en donde lo fundamental es la eficacia productiva y la rentabilidad. Como el arte irrumpe contra esta ideología y contribuye a que la existencia del otro y la propia sean significativas, se ha intentado eliminarla. Es por esta razón que los maestros deben impedir que esto siga sucediendo, para ello conviene recordar que una de las maneras de contrarrestar las influencias que ha tenido la comunicación digital, el consumismo y la insensibilidad en las relaciones sociales, es darle un lugar al arte para que el otro pueda tener relevancia, pues el arte puede favorecer la alteridad, lo que suscita interacciones en favor de escuchar y ser escuchado. Esto posibilita la formación de la subjetividad, que es uno de los propósitos del campo de la pedagogía. Tal vez sea necesario volver sobre esas experiencias de vida, esas experiencias artísticas como mencionaba Dewey,

volver sobre esas experticias que “nos conciernen, nos arrastran, nos oprimen o nos animan” (Han, 2017, p. 12), volver sobre el dolor de la experiencia de habitar un mundo que sufre los vestigios de la modernidad. En últimas, volver a preguntarnos por nuestro ser, por el otro que habita conmigo el mundo, y crear una revolución óptica y amorosa donde el acontecer de la vida esté anudado a la mano del otro y al arte de vivir. Y tal vez considerar que:

“La obra de arte se presenta ahora con una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio limitado” (Bourriaud, 1998, p. 6).

Un acercamiento a la crítica de Taylor sobre la modernidad y a los tonos blancos y negros que esta le dio a la escuela

“Los cambios que definen la modernidad son bien conocidos y desconcertantes a la vez, y esa es la razón por la que todavía vale la pena hablar de ellos” (Taylor, 1994, p. 37).

La modernidad es un proceso global (Cruz Kronfly, 2016, p. 25) que permitió el nacimiento y el amplio desarrollo del capitalismo, lo que ha generado un mundo en crisis por los postulados que privilegian el avance del proyecto moderno. Es importante señalar que el pensamiento moderno se ha opuesto a la sensibilidad, a ese mundo de lo sensible (como lo nombró Platón), ya que las ideas deben ser racionales.

El proyecto moderno nace de la idea de conquistar la felicidad perdida en la edad media a través de la razón. Evidentemente este proyecto fracasó. Sin embargo, aún asistimos a los vestigios de lo que este razonamiento ha logrado en los seres humanos, estos rastros, podríamos llamarlos de manera sucinta, como aquello que algunos teóricos y filósofos nombran como una imprecisa posmodernidad. Por ende, es importante enunciar los postulados de la modernidad para entender un poco los procesos que se evidencian en la actualidad y cómo estos se han introyectado en la escuela y en sus currículos.

Charles Taylor en su libro *La ética de la autenticidad* (1994), enuncia la ideología del proyecto moderno en tres vías: la falsa individualidad, la razón instrumental y la pérdida de la libertad, juntos favorecen el desarrollo del capitalismo, ya que este afirma que,

Vivimos en un mundo en el que las personas tienen derecho a elegir por sí mismas su propia regla de vida, a decidir en conciencia en qué convicciones desean adoptar, a determinar la configuración de sus vidas con una completa variedad de formas sobre las que sus antepasados no tenían control (Taylor, 1994, p. 38).

Lo que indica que los hombres pueden ser autónomos, libres, sin nada que pueda oprimir sus múltiples deseos. Sin embargo, es importante señalar que esto ha logrado opacar la importancia de ser hombres en sociedad que crean y recrean una cultura.

Por consiguiente, el individualismo es el imperativo del “yo” sobre todo lo demás. La trascendencia del “yo” como individuo, como sujeto racional, que usa su capacidad de pensar para favorecer el crecimiento del esquema económico. Es una razón que apela a la visión costo-beneficio en todo aquello que se hace, pues “[...] por, «razón instrumental» entiendo la clase de racionalidad de la que nos servimos cuando calculamos la aplicación más económica de los medios a un fin dado” (Taylor, p. 40). Estos dos aspectos -razón instrumental e individualismo- hacen que el sujeto pierda su libertad¹, ya que ambos logran que el hombre esté encerrado en sí mismo, lo que le imposibilita ver más allá de lo que el proyecto moderno planifica.

Ahora bien, es importante preguntarnos por la relación que tiene la educación con este proyecto moderno, es decir, comprender de qué tonos vistió dicho proyecto a la escuela, pues consideramos que esta es un producto de todas las causas externas, pero en especial de las causas políticas, pues se encarga de reproducir el adoctrinamiento estatal, este hecho es lamentable pues la modernidad infunde la invisibilización del otro. Es al pensar esta relación que evocamos las ideas de Pablo Pineau en su texto *¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”*, ya que este nos propone un análisis de la relación entre este proyecto y la educación.

El auge hegemónico de la escuela se desarrolló simultáneamente con la modernidad, en los siglos XIX y XX, convirtiéndose en el lugar donde está lo que hace a un hombre (la razón). Este hecho lleva a que el Estado determine como obligación asistir a ella, pues la escuela es la máquina donde se reproduce una sociedad compuesta por individuos libres y racionales que produzcan y consuman para poder sostener el capitalismo. En este orden de ideas, es lógico pensar que todo este engranaje del que se ocupa la escuela viene del Estado, pues en este están los que controlan el mundo (burócratas, dictadores y banqueros), de ahí que planteen un currículo sin un fin educativo, ya que “Las ecuaciones son Educación=

¹ «El despotismo del sistema, que induce fuertes riesgos de pérdida de libertad individual y colectiva» (Taylor, p. 33, 34).

Escuela y sociedad = Estado, de forma tal que la enunciación fundante, “la educación es un proceso social”, se desplaza a “la escuela debe ser estatal” (Pineau, 2001, p. 49).

Tono gris: la invisibilización del otro en la modernidad

“[...] soy libre de hacer lo que desee sin interferencias de otro porque es compatible con mi configuración e influjo por parte de la sociedad y sus leyes de conformidad” (Taylor, 1994, p. 63).

El proyecto moderno es la máquina, que a través de la libertad y del individualismo invisibiliza al otro y esto, se convierte en un *debate inarticulado*, como lo menciona Taylor. Esta invisibilización lleva a reconstruir el significado de libertad, pues esta empieza a ser libertad = egoísmo.

Este egoísmo ha sido el motor de grandes barbaries en el transcurrir del tiempo, por ejemplo, Auschwitz², ese lugar donde el otro no tenía ningún papel, donde niños, jóvenes y adultos murieron por el deseo egoísta de un sujeto que solo pensaba en la supremacía propia. El hecho de pensar en replantear la relación entre la escuela y la modernidad supone reflexionar acerca de la importancia de pensar en el otro; “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear en la educación” (Adorno, 2002, p. 79).

El otro debe ser el motor para trascender de la escuela moderna, pues la educación es aprender en libertad, pero en una libertad permeada por la pregunta por aquellos que asisten a cada espacio de formación conmigo, puesto que formar-se incluye conocer-se y descubrir-se en compañía; en esta vía el acto de educar también implica cultivarse en concomitancia, descifrarse siendo más humanos, es verse al espejo y reconocerse vivo, es contemplar-nos como si fuésemos un cristal y a través de sus transparencias encontrar los matices y singularidades que hacen resonancia en nuestra vida, pero a su vez es brindarnos la oportunidad de transitar por lo distinto y lo policromático de cada ser humano.

² El campo de Auschwitz fue creado por las fuerzas de la Alemania nazi, este fue construido para concentrar y exterminar a millones de personas, entre ellos niños, jóvenes, hombres y mujeres. Con el transcurrir del tiempo se convirtió en el campo más grande, cruel y despiadado. Allí se maltrató, torturó y asesinó a presos políticos, criminales, Testigo de Jehová y homosexuales, algunos de ellos, por negarse a cambiar su manera de pensar y oponerse al régimen establecido. Se puede ahondar más en lo que fue y representa este campo de concentración en *Auschwitz-Birkenau: Historia y presente*, el cual se encuentra en línea: <https://bit.ly/2jPRO9h>

Pensar otros tonos para colorear la escuela

Es necesario interpelar el poder hegemónico de la escuela, esa que es planteada por ministros corruptos, por tiranos. El maestro Alberto Echeverri nos propone “*La educación como lectura del mundo*”³ y es precisamente esta lectura la que permea, nuestro escrito, pues creemos profundamente en la educación; ella ha logrado y logrará muchos cambios significativos en la sociedad.

De hecho, la educación es la encargada de combatir la exacerbación de la razón que elimina parte de lo que en nuestra vida es importante, es la que puede hacer que nos preguntemos por el otro, es la que nos ayuda a conectarnos con nuestra vida y a ver cómo esta conexión nos posibilita actuar armoniosamente por la construcción de un mundo utópico, o en últimas, por una *microutopía de lo cotidiano*, donde maestros y estudiantes puedan sembrar buenas semillas en el ser humano, semillas artísticas que reconozcan la alteridad y la policromía de la existencia.

En esta línea, es importante abogar por “[...] la escuela como un umbral para un nuevo mundo” (Masschelein y Simons, 2014, p. 12), que les permita a los estudiantes viajar desde el pizarrón y la palabra (p.17) a otras realidades, y así darle otras formas (p.15), otros tonos a la escuela. Es favorecer que la práctica (con los ojos, las manos y la mente) cree otros sentidos y sensibilidades en el alma del maestro y el estudiante. Es de suma importancia, en esta vía, que los maestros estén decantados por un gesto pedagógico que nazca del amor por lo que hace y por los niños y jóvenes con los que crea otros mundos, otros lenguajes, otras presencias, como lo propone Juarroz. Y es precisamente este gesto, el que permite que la escuela logre transformaciones en la formación del sujeto, ese que es nuevo todos los días, pues la escuela está habitada y tiene sentido en tanto que los seres humanos se encuentren en ella, lo que indica que la formación es una cosa viva que se mueve y está siempre aconteciendo (Masschelein y Simons, 2014, p. 22). Pensar en otros tonos para colorear la escuela, es pensar en que la escuela se puede convertir en un lugar y un tiempo para las posibilidades y las libertades poéticas y artísticas para crear mundos, es pensar en maestros

³ Perspectiva expresada por el maestro en el curso Tradiciones y paradigmas en pedagogía en el semestre 2015-1. Este espacio de formación hace parte del plan de estudios del programa de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

amadores (p.39) que abogan por el respeto, la atención, la devoción y la pasión de enseñar y aprender en compañía de sus estudiantes. En últimas, es reconfigurar la misión de la escuela, es proponer que desde ella se ayude a los niños y jóvenes a ser habitantes sensibles del mundo, pues el sentido de la escuela “Tiene que ver con abrir el mundo y con traer el mundo a la vida (las palabras, las cosas y las prácticas que lo configuran). Esto es exactamente lo que sucede en el «tiempo escolar»” (Masschelein y Simons, 2014, p. 46). Esa promesa de abrir el mundo y dar un lugar a lo sensible en la escuela vuelve la mirada sobre lo que allí ocurre con el singular universo de lo literario, de manera especial, en lo referido a la enseñanza de la literatura.

Desafíos y tensiones de la enseñanza de la literatura en la actualidad

“Desde la perspectiva didáctica, limitarse a estudiar literatura aprendiendo los datos y los referentes de los manuales, sólo conduce a minimizar el valor de las posibilidades formativas de este arte del lenguaje en las etapas escolares” (Mendoza Fillola, 2004).

La enseñanza de la literatura a lo largo de la historia ha asistido a diversos enfoques, entre ellos, podríamos mencionar los estudios en torno al autor y su obra, los estudios socioculturales (época y contexto) en los textos literarios, los estudios formalistas y estructuralistas en la literatura y como última corriente importante, tendríamos la estética de la recepción (Vásquez Rodríguez, 1999, p. 13). Sin embargo, es importante preguntarnos ¿de qué nos ocupamos los maestros cuando formamos desde la literatura?

La anterior pregunta debe posibilitar que el maestro se concientice de la labor de acercar a los estudiantes al mundo poético, de ayudarlos a ser habitantes de la palabra, acompañarlos en ese viaje entre tintas y hojas, y favorecer la comprensión de que “[...] *es doloroso dormir cuando hay tantos libros abiertos*”, como dice una maestra amante de la literatura. Es decir, que los maestros deben abogar por una enseñanza que parta del amor y la propia sensibilidad artística y que esta pueda trastocar los sentidos de los estudiantes, tal como Borges decía.

Borges decía que él no enseñaba literatura, que lo que había tratado de enseñar era el amor por una obra, una línea, un verso... yo agregaría que lo que uno puede enseñar es un cuerpo agitado, excitado por una pasión (Vásquez Rodríguez, 2004, p. 30).

Es por ello que en la actualidad resulta necesario pensar en la enseñanza de la literatura como una práctica que trascienda la transmisión del conocimiento del área en sí

misma y los enfoques instrumentalistas del saber literario, con el fin de pensar en este acto educativo como una posibilidad de potenciar la construcción de subjetividades en los estudiantes a través de los ecos generados a la luz del cuento, la poesía, la novela, el teatro (en síntesis todo lo que implica dar apertura al mundo literario).

La formación estética, entendida desde los planteamientos de Foucault, nos lleva a pensar el problema de la formación humana y el problema de la relación pedagógica que se da entre maestro y discípulo, ya que este señala la necesidad de fundamentar el cuidado de sí en el arte de vivir, de conocer-se y conocer-nos como seres que se traspasan, seres a los cuales les pasa algo, y ese algo puedes ser

[...] que aquel que se preocupa de sí como un principio de subjetivación es quizás un sujeto sensible: inquieto por la formación como una posibilidad de llegar a ser otro a través de la búsqueda de la verdad, pero no de una verdad del saber solamente, sino también del ser, del saber ser, del hacer y de habitar de otra forma el mundo (Marín, 2012, p. 248).

Es así que como maestros le apostamos a una formación estética integral, que le permita realizar al estudiante sus propias construcciones sensibles en función de procesos formativos que tienen como centro el sujeto, su sentir, la literatura y otras artes. Favorecemos, de este modo, los procesos de subjetivación que hacen parte del ser humano que se construye en sociedad. Desde la escuela es esencial hacer hincapié en la conciencia propia y del otro, acentos que posibilitan el espacio del diálogo y la conversación, no sólo sobre aspectos relacionados con las temáticas abordadas, sino desde la vida misma, pues allí se devela entonces un interés que se mueve entre la formación literaria y del ser como dos asuntos que van de la mano. En últimas, como maestros debemos agenciar procesos que les permitan a los estudiantes volver sobre el sujeto, aquel que se ha construido y deconstruido con el otro, aquel que se ha narrado y ha establecido lazos donde la vida y la memoria regresan con interrogantes sobre su existir en el mundo.

De esta forma llevar el arte a la escuela supone enfrentarse también al desencanto que opera en la juventud del día de hoy y es precisamente en este punto donde afloran preguntas como ¿Qué se puede hacer para seducir a dicha población? ¿Cómo compartir con nuestros estudiantes el gusto por la literatura y las artes que nos habitan como maestros? Vale la pena reiterar la importancia de que como maestros de literatura integremos a nuestras clases la imaginación y la creatividad para promover, así, lecturas artísticas, en donde lo canónico se

medie con actividades sensibles; se trata de apelar a ser maestros en movimiento, es decir, que seamos manos dispuestas para colorear nuevos óleos, unos pies que danzan a través del compás de la vida y entonan unos nuevos versos cantándole al alma, e inventar con los estudiantes algo vital: espacios para el arte dentro del plantel educativo, y con esto, convertir la escuela en un *laboratorio artístico*.

Y para ello también se vuelve vital caminar por diversas experiencias a la luz de otras voces que han recorrido senderos cercanos a espacios educativos, en donde se han propiciado experiencias llenas de sentidos en las cuales los principales protagonistas fueron los estudiantes que asistieron a dichos encuentros con el arte y la literatura. Esto como un reflejo de la construcción de *escuelas alegres*⁴ (Freire, 2015, p. 76), mediadas por la sensibilidad, la reflexión, el compartir y el espíritu crítico que resaltan la importancia de esas voces que nos habitan a varios tonos y que oscilan entre sombras y luces de colores.

Reconocer nuevos colores en la escuela: un acercamiento al contexto de la práctica.

Mirar, mirar-se, mirar-nos

“Mirar como tocar. Hacer de cuenta que es posible acariciar las rarezas, tocar la parte más esquiva del sol o la curva del relámpago, o la transparencia de los lados de la lluvia. Mirar con prudencia, para que el tiempo se lleve su propia soledad” (Carlos Skliar, en Catorce fragmentos para una poética educativa).

Volver la mirada sobre la escuela e ir más allá de verla como un lugar de enseñanza exige ahora mismo pensar en la relevancia del contexto al cual asistimos, es una invitación que se extiende con el fin de aguzar la vista y observar con una mirada desacostumbrada, que convoque a la sorpresa, que nos invite a liberarnos de prejuicios y a estar atentos al asombro, es como entrar guiados por un tejido de discursos no audibles y explorarlo con detenimiento, haciendo hincapié en las tensiones, los saberes, en esas otras miradas que también tienen rostro y confluyen en ese espacio atravesado por prácticas y diversidad de signos. Jugar con las textualidades escondidas en el aula, desnudar miradas, dejarse contar, narrar, preguntar, como inicio de un sobrevuelo por los hallazgos de las experiencias sensibles, en la dinámica de tomar distancia y cercanía en aquel lugar que abre sus puertas para pasar de ser extranjeros

⁴ Es importante decir que la idea de una escuela alegre se opone al imaginario de que esta es una escuela fácil, ya que la escuela propuesta por el maestro Freire (2015) es “[...] cuidadosa, que trabaja críticamente la disciplina intelectual del niño estimulándolo y desafiándolo a comprometerse en serio con la búsqueda del conocimiento” (p. 76).

a ser parte de esa gran comunidad de cuerpos pequeños y mentes brillantes. Los grados séptimo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora (IEMA) fueron los protagonistas de este viaje que caminamos juntos, a la luz de sus ojos exploradores, ávidos de curiosidad por el deseo de aprender y enseñar junto a nosotros, dos maestros en formación que dejaron para ellos lo que a su alcance estuvo desde una apuesta que abogaba por la literatura, el arte y el lenguaje para agenciar procesos de construcción de subjetividades condensados en la reflexión que suscitó cada encuentro.

Caminar la escuela de nuevo favoreció encuentros con recuerdos de antaño, que hacen parte de esos lugares que habitamos en diferentes momentos de la vida con referentes similares: salones, tableros, sillas, infancia, adolescencia, tizas, marcadores y maestros. Es importante señalar que siempre ha existido en nosotros una pregunta por este lugar que a veces era gris y otras un arcoíris de posibilidades, lo cual genera, en ambos, deseos de acercarnos a la escuela desde un rol de maestros en formación que vuelven a ella con el objetivo de pintarla, de imprimirle otros tonos, así pues, la escuela va adquiriendo significados diferentes mientras hacemos lo que nos convoca: observar, actuar, cuestionar, reconocer los espacios y vivir el tiempo de un universo ya recorrido, pero con una mirada distinta, un poco más madura, algo más crítica.

Habitar la escuela hasta este momento ha sido fundamental para nuestra experiencia de ser maestros; ha resultado gratificante cumplir con un horario establecido, compartir con los estudiantes en el aula, reconocer a nuestra maestra cooperadora de Lengua Castellana, transitar por los lugares que hacen parte de toda la vida escolar y así permitir que nuestros estudiantes transiten por ella desde caminos *po(e)sibles* (Durán, 2013), caminos cargados de flores, senderos entre luces, sombras y pequeñas piedritas que favorezcan la construcción de subjetividades a través del agenciamiento de experiencias significativas. Creemos que todo maestro debe experimentar transformaciones en cada nuevo encuentro con la escuela, debido a que esto propicia el lugar a la reflexión, permitiendo así pensarse desde su rol como ese ser que comparte sus conocimientos como un acto de amor por el *arte de enseñar*.

Este regreso, sin duda alguna, vuelve a ser grato y lo ponemos sobre papel, pues es la posibilidad de enriquecer más nuestra perspectiva del amplio mundo escolar, un mundo por recorrer. Con ello reafirmamos cada vez más nuestro deseo de ser maestros y la disposición

de hacer lo humanamente posible por enseñar de la mejor manera y, así mismo, aprender de los aciertos y singularidades de quienes participan en el proceso de formación: los estudiantes.

Ese lugar que nos sorprendía cada semana en la mañana es la Institución Educativa María Auxiliadora⁵, que está ubicada en el municipio de Sabaneta, conocida como “El morro o Palenque”. Es una institución acogedora en donde hay un solo grupo por cada grado, cuenta con un espacio físico de cuatro pisos y un espacio deportivo que invita al juego. En el caso nuestro, este fue un espacio que nos facilitó procesos de reflexión e indagación sobre el lugar del maestro en el aula, los estudiantes y su contexto, las relaciones y tensiones que se presentaban en la comunidad académica, al tiempo que nos permitió preguntarnos sobre el arte, la literatura y los lenguajes presentes en cada uno de los sujetos de la Institución Educativa, sobre todo de los que fueron nuestros estudiantes. Los grados séptimo y noveno fueron los grupos que cada semana nos abrieron sus puertas, no solo las físicas sino también las emocionales y espirituales, para propiciar encuentros donde el arte, la literatura y la educación favorecieran la construcción de nuevas habitancias, más sensibles y estéticas como lo propone Foucault. Así que, por ello pusimos el acento en la importancia de leer cada clase a la luz de su acontecer.

En nuestros primeros encuentros nos permitimos ser a la luz del cuento: caperucitas rojas, moradas, azules y negras; y lobos simpáticos, feroces y misteriosos, fuimos cronopios y famas, nos convertimos en versos que transitaron entre oscuridades y galaxias que nos devolvían a maestros y estudiantes la oportunidad de des-enredar la vida desde la posibilidad de hacer de la escuela la metáfora de la vida floreciendo, es decir, en acontecimiento. Nos visualizamos como reflejos en forma de rostro, piel, cicatriz, sonrisa. Fue la oportunidad de descubrir en nuestro interior otras poéticas, otras artes para sabernos fragmentados, y a la par iniciar el viaje de re-construcción, de re-semantización de nuestra esencia: nos reconocimos siendo verbo, palabra, cuerpo, respiración.

⁵ Esta Institución ha sido un espacio propicio para el desarrollo de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura, pues en semestres anteriores otros maestros en formación tuvieron la posibilidad de llevar a cabo procesos investigativos y pedagógicos en este escenario educativo.

Cada uno de nuestros estudiantes estuvieron dispuestos a abrir junto a nosotros pequeños intersticios, a atravesar al igual que Alicia por puertas a mundos donde la escritura y las artes nos permitieron vernos en un espejo, y descubrir-nos distintos y reflejarnos en un tiempo kairológico donde la luz y la oscuridad se unen para crear una noche estrellada, donde otros colores aparecen, donde el acontecimiento de la existencia se conjuga y se pinta de otras maneras, creando así otras presencias en nuestros cuerpos (maestros y estudiantes). Fue la posibilidad, entonces, de emprender junto a nosotros una apuesta que navegó en los ríos literarios y artísticos, fue un proceso en el que ellos poco a poco decidieron dejarse seducir por el universo de los libros álbum, los poemas, la palabra y la sensibilidad como apertura al inicio de un viaje al cual todos estaban invitados. Estas primeras travesías fueron la oportunidad precisa para conocernos y re-conocer-nos desde nuestras formas de disfrutar y habitar el mundo, algunos estaban pigmentados por su afinidad por el dibujo, el baile, el canto, otros vibraban melódicamente con los deportes, y hubo otros que entre sus preferencias académicas manifestaron su gusto por las áreas exactas como lo son las ciencias y las matemáticas, y unos más amantes al lenguaje, las artes y las ciencias sociales, y por supuesto algunos cuyas preferencias se situaron en un punto medio, en una acuarela que admite la ciencia, el lenguaje y la vida. Los tonos de cada uno se tradujeron en la apertura en clave musical a conversar entre y con nosotros a la luz de la idea de ser seres con una mirada aguda ante la vida, el otro, familia, la realidad de nuestro país.

Juntos fuimos construyendo rutas de navegación que nos permitieron sumergirnos entre nuestros propios trazos y tonos, nos des-dibujamos y dibujamos en compañía, todos nos decantamos por vibrar y colorearnos a través de las preguntas, por conocer más nuestras almas inquietas, por habitar las experiencias vitales del otro, por encender-nos con luz propia e iluminar-nos. Esto nos permitió comprendernos como siluetas en movimiento, desprendiendo gamas de colores que al combinarse nos posibilitaron crear gramáticas con texturas polifónicas y policromáticas que avivaron la esperanza por adentrarnos en un mundo estético.

Con los dos grupos realizamos un taller exploratorio en aras de desarrollar un ejercicio de contextualización que nos permitiera pensar prácticas educativas e investigaciones situadas. El taller se denominó *Vincent Van Gogh: un recorrido por los documentos*

humanos, un acercamiento sensible a la honestidad, la nobleza y las sombras que habitan en cada ser, propuesto para pensar la formación estética (literaria y artística) y la construcción de subjetividades a partir de la obra de Vincent Van Gogh (pinturas y epístolas). El taller centró su mirada en los imaginarios y concepciones que los estudiantes poseen del mundo, de los otros y de sí mismos, con el fin de volver sobre la pregunta: ¿Qué vengo siendo?, pues consideramos importante crear documentos humanos donde se evidencie, a partir de la propia narración, cómo nos entendemos en la actualidad, es decir, crear morfologías de la subjetividad a través del retorno al postulado de la vida como obra de arte (Foucault), en esa medida deviene una pregunta por el pliegue subjetivo donde el tiempo y el espacio nos permiten acumular imágenes del sujeto, ese contador de historias, que en palabras de Farina (2005) “[...] cose los espacios en el tiempo, cose imágenes-espacio en una línea existencial” (p. 39). El taller se planteó en tres momentos:

El primer momento lo designamos *Entre óleos y fotografías, un viaje cinematográfico con Vincent Van Gogh*, en esta parte se presentó la película *Loving Vincent*⁶. En ella, los estudiantes pudieron detenerse en paisajes espirales que evocaban la vida y obra de Van Gogh, además de propiciar un acercamiento sensible a sus letras, que innegablemente están cargadas de humanidad. El segundo momento lo nombramos *Entre cartas, poemas y letras: un museo a Van Gogh*; allí la escuela se convirtió en un museo itinerante del artista. En este museo se realizó una visita guiada a partir de obras, fragmentos de la correspondencia de Vincent con su hermano y algunos poemas inspirados en su obra y vida, del autor antioqueño León Gil. Esta galería sirvió como invitación para que los estudiantes crearan, al igual que el artista, unos esbozos de su poética y de sus pinceladas para construir un autorretrato y una carta. He aquí algunos de los comentarios de los estudiantes: Sebastián (grado noveno) dijo “*Van Gogh es un hombre misterioso, pero su alma se puede conocer leyendo y viendo sus obras*”; David (grado séptimo) mencionó que “*La vida del artista fue tormentosa, como vimos en la película, pero es muy interesante como él hizo esto en medio de una locura*” y

⁶ *Loving Vincent* es una película animada realizada en 2017, dirigida y escrita por Dorota Kobiela y Hugh Welchman. En ella se narra la vida del artista Vincent Van Gogh, a través de la correspondencia encontrada de este. Es interesante señalar que es la primera película hecha totalmente en óleos, los cuales siguen la misma técnica de Van Gogh, pues en las pinturas del filme se observan las pinceladas, los remolinos característicos del artista.

Esteban (grado séptimo) señaló que *“Van Gogh fue muy sincero y dejó su alma para que nosotros la conozcamos”*. Y finalmente, en el tercer momento denominado *Un epistolario personal: un autorretrato hecho de letras*, se llevó a cabo una exposición de los autorretratos realizados por los estudiantes, acompañados por las lecturas de las cartas escritas para autonarrarse, lo cual permite representarse de otro modo, o como lo dijo Agustín (grado noveno) *“esto nos permite, profe, vernos de otra manera, además es un ejercicio bueno, porque es como si uno con cada línea del dibujo se estuviera dibujando en el rostro”*. Igualmente, Pedro (Grado séptimo) sostuvo: *“yo utilicé el espejo y eso me sirvió para ver cómo soy realmente”*, lo que nos indica que el taller logró su cometido, pues les permitió explorarse desde lo pictórico, desde su sensibilidad, desde ese reconocimiento de un cuerpo en movimiento, en crecimiento. Además, las cartas evidenciaron la relación que cada uno teje con su propia existencia, escucharlos enunciar *“Querido yo, te escribo para que recuerdes que eres un ser especial”* (Susana, grado noveno) nos remite a ese amor por la vida, la propia, esa que necesita constantemente transformarse en una obra de arte.

Consideramos que el taller evidenció que la escuela puede ser un museo, pues dejar que sus paredes se vistan de literatura y arte puede convocar a los estudiantes e invitarlos a preguntarse por su *artividad*. Unidas a las comprensiones y preguntas que nos iba dejando nuestra experiencia de práctica inicial, las lecturas que realizamos nos situaron en perspectivas y trayectos investigativos clave para la configuración de nuestro problema de investigación. Nos detenemos pues en esa revisión y en esa amplitud de miradas.

Cromatismos: reconocer otros tonos, a propósito de los antecedentes

En música el cromatismo está relacionado con la armonía, la melodía y el instrumento utilizado que se refleja en diversos semitonos, los cuales son intervalos necesarios entre cada una de las notas que construirán la pieza musical. Con esta metáfora nos aventuramos a especificar algunos semitonos esenciales que permitieron aterrizar y darle vías oportunas al trabajo de indagación a través de un viaje al pasado para mirar las propuestas que colindan con la presente investigación. De ahí que la revisión de experiencias investigativas y pedagógicas que focalicen la formación estética y la construcción de subjetividades, la literatura y otras manifestaciones artísticas en las aulas de clase, resulte indispensable para la construcción de la armonía enunciada. En nuestro caso tomamos como referentes diversas

apuestas tonales de maestros e investigadores que aportaron desde su voz y su experiencia académica en relación con los objetos de estudio mencionados anteriormente.

Primer semitono. La voz de la maestra e investigadora, Cynthia Farina⁷, en su tesis doctoral titulada, *Arte, Cuerpo y Subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones* (2005), plantea que en la actualidad nos encontramos en un estado de adolescencia en nuestro cuerpo, y, por ende, el arte, la filosofía y la literatura están dispuestos a asumir una postura que abogue por la construcción de formas propias y conciencias en apertura a la experiencia estética (2005, p. 10). De ahí que sea importante volver sobre la implicación del arte para observar las transformaciones sufridas en el cuerpo, es decir, volver sobre la experiencia del sujeto en dos vías, el ser y el saber. Para ello Farina toma como referentes los postulados de Foucault y de Deleuze, quienes han desarrollado en sus escritos reflexiones en relación con la formación estética y la configuración de subjetividades.

Es allí donde la maestra expresa que “[...] la acción del arte sobre el cuerpo produce efectos sobre el territorio de la existencia” (Farina, 2005, p. 15), lo que indica que el arte interviene en la realidad, trastocando la percepción, interrogando y apelando a la sensibilidad del ser humano. Motivo por el cual la autora enuncia que es necesario crear espacios de encuentro para crear y recrear las formas de habitar el mundo. Dichas formas están ligadas a los postulados de Foucault, quien plantea que el modo de subjetivación es posible a partir de las prácticas discursivas y del lenguaje mismo, ya que esto permite formar al sujeto. Esta formación está permeada por pensar de otro modo, es decir, transgredir los límites del pensamiento y de la problematización del saber a partir de experimentar con nuevas maneras del saber y del sujeto del saber, para generar así una conciencia del *cuidado de sí*, el cual “[...] trata del ocuparse uno mismo de las formas en que ve las cosas, de un ejercicio reflexivo sobre la percepción, y sobre las palabras con las que produce saber a partir de esa percepción” (Farina, p. 27).

Este *cuidado de sí* permite crear condiciones de posibilidad del sujeto ético, del artista, ya que la vida, siguiendo los postulados de Foucault, es una obra de arte, en la que el

⁷ Posdoctora en Educación, Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Maestra del PPGEDU del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sul-riograndense-IFSUL-. Directora del grupo de investigación Educación y Contemporaneidad: experimentaciones con arte y filosofía - Experimenta-.

sujeto interviene, compone, pigmenta y da formas posibles a partir de su habitar el mundo y de la sensibilidad que produce esta experiencia. Es importante señalar que Foucault plantea que el sujeto debe construirse desde un terreno que va en dos vías, la primera desde la práctica o cuidado de sí y la segunda desde el reconocimiento de la alteridad. Para ello es necesario desplegar lo subjetivo en el ser humano, lo que indica que es necesario conectar el tiempo y el espacio, ese conglomerado de recuerdos, para hilarlos y mediarlos mediante prácticas de libertad y del cuidado de la verdad. De ahí que, para Foucault, la subjetividad sea una experiencia expresiva, donde la experimentación permite el cuidado del sujeto.

Además, la maestra Farina pone a conversar a Foucault con los postulados de Deleuze, quien considera que el maestro debe poner en movimientos las ideas, y estas ideas deben ser accionadas por el arte, ya que,

[...] Deleuze afirma que “el arte nunca es un fin, sólo es un instrumento para trazar líneas de vida”. El arte es un “instrumento” para pensar la vida, un instrumento para dar visión a los modos de vida y para dar vida a la visión de la vida (Farina, 2005, p. 76).

Este pensar la vida está conectado con las producciones y las alteraciones que esta sufre al adentrarse en el terreno de la composición estética, que es un campo de pruebas con las fuerzas que afectan al sujeto, mediante las cuales oscila la percepción del ser. Igualmente, señalamos con Farina que “El poder del arte consiste en hacer posible una ventana a lo invisible y componer una cantinela con lo inaudible” (2005, p 101). Así pues, el arte permite la formación de una política de existencia a través de la formación del ser. Es decir, que

La estética de lo político trata de la fuerza que agrega y mantiene una posición específica, un lugar de permanencia, para hacer visible determinadas formas de enunciados y sujetos de enunciación. Se trata del juego topográfico entre planos y formas, entre fuerzas y funciones, entre lugares y posiciones que configuran las formas de lo sensible. Y lo que se comparte es un régimen sensible que instruye la percepción respecto a los lugares y funciones de expresión y acción en un orden común (Farina, 2005, p. 135).

En este juego, se debe partir de la postura de que los seres humanos somos siempre seres en construcción y, para ello,

[...] estética y razón se aúnan en una manera de comprender y vivir el mundo sensible, mediante una educación estética capaz de promover una comunidad política libre. La mediación estética es la que recibe la misión de forjar una sensibilidad colectiva en cada individuo, funcionando como dispositivo de formación que promueve y engendra la creencia de que el arte mejora, perfecciona, desarrolla, evoluciona el hombre (Farina, 2005, p. 143).

Motivo por el cual, la autora enuncia que es imprescindible volver sobre la experiencia estética en las prácticas pedagógicas, pues esta experiencia apela a los modos de ver, estar y saber de cada ser humano. Además, el evocar estas imágenes, estos recuerdos desde las dimensiones de aprendizaje y discursivas, evidencia que “El lugar de enunciación se convierte, de ese modo, además de un lugar de saber, en un lugar de conjugación de fuerzas que pone en acción un lugar de poder” (Farina, 2005, p. 300). Puesto que el sujeto, al narrar, se vuelve más consciente de su estar en el mundo. En la propuesta, la maestra Farina realiza observaciones de talleres abiertos en diversos ambientes escolares y no escolares, donde el observador realiza cartografías ⁸sensibles de los procesos agenciados en los encuentros, pues “Un observador es una especie de interventor de tiempo y espacio, pero también aquél que padece un lugar y un tiempo, que padece las imágenes que se condensan en esa imbricación” (Farina, 2005, p 310).

Así pues, la tesis invita al maestro a aguzar su mirada, a dejarse preguntar desde las prácticas de observación en el aula, con el objetivo de agenciar procesos donde el arte, el cuerpo y la experiencia permiten trastocar los pensamientos, las ideas del estudiante y del maestro. Consideramos que este trabajo es indispensable para el trabajo de investigación, pues es una invitación a decantarnos por experimentar desde la sensibilidad humana el mundo de las ideas.

Segundo semitono. La indagación realizada por Mónica Lizeth Toro Toro⁹, en su tesis de pregrado denominada *Una escuela siempre viva para la literatura y las artes: el lugar de lo posible para la configuración de subjetividad política* (2017), nos adentra en su trabajo investigativo que resalta el valor de la siembra de la planta *Siempre viva* y su relación con la obra de teatro que lleva el mismo nombre¹⁰, lo que da lugar a una metáfora que permite volver

⁸ “La cartografía está habitada por múltiples accesos, pues articula una práctica perceptiva que se relaciona con la realidad a través de varias entradas y de varios lugares” (Farina, 2005, p. 326).

⁹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

¹⁰ La obra *Siempre viva* del autor Miguel Torres, es una dramaturgia que hace alusión a la toma del Palacio de Justicia (Bogotá, Colombia) por el grupo armado M-19 en 1985. Esta obra de teatro retrata el sufrimiento de una familia por la incertidumbre de la desaparición de uno de sus integrantes (Julieta). El autor usa como recurso literario la lectura de algunos de los titulares de las noticias de esta época que opacaban la situación de la toma del Palacio de Justicia, como acusación a la desinformación por parte de los medios de comunicación nacionales. Además, es una recreación artística que denuncia, desde una postura política, uno de los episodios más trágicos en la historia de Colombia.

sobre la construcción de la subjetividad política en la escuela, ya que esta debe favorecer el cultivo del pensamiento sensible, la conciencia histórica y la narración. Para ello es importante que el docente se posicione como transformador del mundo, donde converse con las artes (desde su valor ético, estético y político) y la creación estética como posibilidad para la reflexión, la crítica y las percepciones para la formación de los ciudadanos. En los antecedentes enunciados por Toro se encuentran experiencias donde el teatro popular posibilita indagar el reconocimiento del sujeto desde lo emocional y lo sentimental puesto que esta indagación permite volver sobre la identidad y la formación del ser. Allí mismo, se puede observar que la literatura -como transformadora social- realiza apuestas artísticas donde la sensibilidad apela a la subjetividad y a la conciencia histórica de quien lee. Esta conciencia se configura a través del conocimiento y la comprensión de los acontecimientos sociales y personales que anteceden a todo ser humano, permitiendo así volcar una mirada reflexiva del pasado, del presente y prever así el futuro.

Para ello es importante reconocer, tal como lo enuncia Toro, que la escuela es un espacio para formar sujetos políticos. Es importante señalar que, “[...] el arte no pretende la emancipación del espectador, sino, abrir las puertas de su mundo para que reconozca otras posibilidades y participe en ellas, posibilidades de compromiso político que implican una forma de vida autónoma y reflexiva” (Toro, 2017, p. 12). Dicha vida permite una reflexión crítica de la historia, por ende, es importante que la mirada del maestro le apueste siempre a la transformación educativa, la cual debe posibilitar cambios sociales.

Es por eso que Mónica considera que la literatura ha sido empleada para entretener, o desplegar habilidades en los estudiantes, de ahí que sea necesario reconocer a la literatura como un arte y un goce estético que parte de la imaginación y construye vías para la solidaridad humana, para generar un pensamiento sensible, pues el arte propicia la abertura a varios intersticios del sujeto, como lo son la razón, la emoción, la identidad y la sensibilidad, por nombrar algunos.

Este pensamiento tensiona el pensamiento del sujeto moderno, quien ha olvidado la historia y suprime lo sensible dándole mayor relevancia a la razón. Por consiguiente, es necesario imprimir la subjetividad política en la escuela a partir de la producción social y política, donde la memoria permita crear resistencias frente al desencanto de la modernidad.

Para ello sugiere Toro que la narración de lo vivido es parte fundamental de la comprensión de sí y del tejido de historias que rodean a la humanidad, puesto que esta narración produce lenguajes infinitos de mundos posibles dando nuevos sentidos a la existencia, es decir, otros modos de comprender-nos, de crear presencia, de posicionarnos en el mundo desde nuestro actuar y desde el reconocimiento del mundo, del otro y de sí mismo.

La Licenciada realizó su investigación desde el paradigma cualitativo con un enfoque biográfico-narrativo, donde la voz permite caracterizar los fenómenos de la experiencia humana; ella utilizó tres estrategias didácticas en su práctica docente. La primera fue la creación de una secuencia didáctica titulada *Un aula siempre viva para el arte y la memoria*, donde se trazó tres objetivos, el primero de ellos apuntó a la reivindicación de la memoria, el segundo al reconocimiento del arte como encuentro entre los sujetos y el tercero evidenció el carácter revolucionario de la narración, pues la intención era generar espacios de diálogo y de resignificación.

La segunda fue la implementación de la conversación guiada con expertos de arte, música y literatura para generar un espacio denominado por ella como, *Trayectorias de vida con arte*. La tercera apuesta fue la implementación de grupos de discusión en donde se conversaba sobre historia, política, subjetividad, arte y literatura. Estas tres estrategias evidenciaron que el arte en la vida y en la época escolar genera grandes ecos, pues esto permite favorecer la formación de lectores que logren reconocer en la literatura una experiencia de creación estética, la cual posibilita ver la vida con otros ojos y, si se quiere, escribir *Cuadernos de la memoria*, donde las narraciones de vida permitan resignificar las vivencias del estudiante, su voz, su relación con el arte, su reconocimiento y la interpretación de su propia experiencia. Finalmente, Toro aboga por que el arte sea un hilo conductor, un área interdisciplinaria donde los vínculos entre distintas expresiones artísticas permitan la comunicación de los sujetos en pro de volver sobre esa memoria histórica.

Esta investigación reconoce la necesidad de construir espacios donde el diálogo sobre la memoria y la historia se crucen con la formación estética, uno de los focos principales de nuestra investigación; coincidimos pues en que el arte es una posibilidad de encuentro con el pasado y una oportunidad que abre caminos que conducen hacia la mirada interior del alma, aquella que grita los horrores que al traerlos al presente cobran nuevos tonos.

Tercer semitono. La investigación de Melissa Tobón Correa y Juan Fernando Zabala Chancí¹¹, en su tesis de pregrado titulada *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanística en la escuela* (2017), inicia con un viaje metafórico de Prometeo para enunciar que la literatura y las artes son bienes espirituales y componentes integrales de las humanidades, ya que estas permiten la supervivencia simbólica del hombre en la contemporaneidad y favorecen la construcción de un lenguaje artístico. Tobón y Zabala vuelven sobre caminos ya recorridos por maestros e investigadores que señalan que la educación artística y el desarrollo humano están entrelazados, puesto que el arte posibilita agenciar procesos de enseñanza y humanización a partir de la relación entre el arte, la literatura y la filosofía, porque estas favorecen volver sobre la dimensión ética del hombre, entendida como el reconocimiento del otro. Es allí donde aparecen las artes plásticas y escénicas en el área de Lengua Castellana generando otras variadas formas de significación y construcción de sentido. Coincidimos con los autores de este trabajo en que el papel de las humanidades se encuentra en crisis y que la escuela reproduce, en algunos casos, el mal que habita la cultura, de ahí que sea tan importante volver sobre el papel protagónico de la literatura y las otras artes para humanizar-nos.

Este viaje metafórico propuesto por Tobón y Zabala inicia con la inmersión en el colegio Afred Binet¹², ubicado en la zona centro oriental de la ciudad de Medellín, a partir de una observación constante de las dinámicas institucionales en donde se evidencian los sentidos y las tensiones de la formación humanística en la escuela. Para ello fue importante reconocer las condiciones de posibilidad de la literatura y otras artes en la institución y, en últimas, en el mundo. Es por esto que enuncian que la experiencia (Larrosa, 2006) es indispensable para la formación estética, ya que esta formación apela a la percepción, a los sentidos, a dejar-se pasar, es decir, a dejarse significar en términos deweynianos, puesto que la experiencia implica ensayar y padecer para, siguiendo los postulados de Farina, lograr transformar las formas de pensar. Para ello, el maestro debe convertirse en un investigador (Deleuze, 1987) decantado por la escritura, por la narrativa¹³ en pro de transformar los

¹¹ Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

¹² Institución privada de la ciudad de Medellín enfocada en la educación artística y la inclusión.

¹³ “Precisamente, es desde esta necesidad de narrar, de nombrar y de construir la realidad, que surge una apuesta por la creación y la identidad de quien escribe. Narrar es construir y reconstruir, tejer hilos de sentido, pero esencialmente es interpretar” (Tobón y Zabala, 2017, p. 51).

sentidos, las acciones y las personas desde el saber, ya que la escuela es un lugar simbólico (Tobón y Zabala, 2017, p. 46), donde maestros y estudiantes construyen lecturas responsables y significativas del mundo.

A partir de la observación realizada los autores problematizan tres ejes centrales: el primero en relación con el currículo, donde abogan por un enfoque artístico, de ahí que sea interesante, tal como ellos lo señalan, que el colegio promueva una actividad anual denominada *Galería de arte*, donde los estudiantes expresan sus ideas y narran su vida a través de la creación artística. El segundo eje corresponde a la dimensión política en la escuela, pues en esta se reflejan los problemas de la sociedad, por lo cual es necesario que los sujetos (estudiantes) sean seres sociales y autónomos, donde la política sea un espacio de reflexión, acción y “El arte, en este sentido, tiene la facultad para generar transformaciones en las formas de sentir y pensar” (Tobón y Zabala, 2017, p. 69). Por último, en el tercer eje se resaltan el lugar de las artes en la institución. Es en este donde se analiza la importancia de volver a darle a las mismas un lugar protagónico en la formación humanística, crítica y sensible. Por ende, es importante que los maestros estén en búsqueda de un sentido pedagógico y político como resistencia a la hegemonía.

Los encuentros interartísticos constituyeron el núcleo del sentido pedagógico y político de la investigación de Juan y Melissa. En sus apuestas, asumieron el liderazgo del periódico mural, donde la literatura y las otras artes se manifestaron a través de la escritura y la creación, invitando así a la comunidad educativa a leerlos desde tres enfoques (uno periodístico, donde se puede enunciar la noticia, el reportaje, otro como una propuesta creativa donde el cuento, la poesía y el dibujo fueron los protagonistas, y por último, los textos artísticos que fueron reflexiones a propósito de la literatura, la pintura y el cine). Además, realizaron cuatro talleres donde la literatura conversaba con las otras manifestaciones artísticas potenciando nuevas lecturas y nuevas maneras de escribir, ya que

[...] la literatura, la pintura, la fotografía, la música, el teatro y el cine son muestras de las cualidades representativas y creadoras del arte. Precisamente, le apostamos a la creatividad de nuestros estudiantes, para que ellos tuvieran la oportunidad no solo de apreciar distintas obras, sino también de hacerse creadores a partir de las mismas (Tobón y Zabala, 2017, p. 79).

Propuesta que permite volver sobre la dimensión ética y política de los investigadores y de los estudiantes con el objetivo de crear una cultura de la memoria, donde relatar sea una

invitación al recuerdo, a volver sobre el camino del pasado y resignificar la existencia a través de la memoria literaria y artística, logrando con esto *reavivar el fuego prometeico* de los estudiantes.

El anterior trabajo de investigación tiene varios puntos de articulación con nuestra apuesta pedagógica, a propósito de ejercicios posteriores en el aula que darán vía al destino didáctico de nuestras intervenciones. Al igual que Juan y Melisa evocamos la última estrofa del poema Hay que inventar nuevas respiraciones del argentino Roberto Juarroz, quien nos dice “Y si aún faltara algo, / habría que inventar también / otra forma más concreta de hombre” (2012, p. 206) ya que consideramos fundamental agenciar espacios que eliminen lo monocromático en la escuela y potencien espacios donde los diversos tonos de colores y voces permitan reconstruir la concepción del ser humano.

Cuarto semitono. María Alejandra Ruiz Mosquera¹⁴, en su tesis de pregrado llamada *La odisea de Telémaco o de la travesía de las jóvenes lectoras por el campo de la investigación literaria* (2015), hace hincapié en las odiseas que vive a lo largo de su investigación, las cuales se dividen en tres: la primera es el preludio al viaje que emprenderá con las estudiantes que participaron en su proyecto, en la segunda hace énfasis en su formación literaria, por último se detiene en la travesía por la formación en investigación literaria, lo cual Ruiz nombra como *telemaquia*. Para ello se sirve de la metáfora del viaje para iniciar el camino que posteriormente le dará la ruta a su trabajo investigativo. En su transitar se vuelve necesario reconocer otras experiencias pedagógicas que se han centrado en temas afines a los focos de investigación de este trabajo, como lo son la estética de la percepción en términos pierceanos, el saber literario, la investigación en literatura en pro de la formación de maestros en el área misma, la importancia de los signos y símbolos en la obra literaria y el acompañamiento que agencia el maestro dentro del aula cuando propicia un espacio de aprendizaje, cumpliendo diferentes roles que lo ponen en posiciones distintas. Ruiz enuncia la posibilidad de participar en el aula como maestros *omnipresentes* pendientes de todo lo que sucede, desde el rol de actor principal y secundario, maestros *presentes* preocupados por la formación del estudiante, lo que contrasta con los maestros *distantes* que

¹⁴ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

cumplen solo la función de acompañante y precisan datos puntuales dentro del espacio académico.

Ruiz desarrolla su proyecto con veinte jóvenes de tres instituciones ubicadas en Medellín, La Institución Educativa Normal Superior, la Institución Educativa el Rosal y la Institución Educativa San Juan Bosco. Los viajes agenciados por Alexandra tuvieron lugar en el Alma Máter, cuyo objetivo principal fue buscar la posibilidad de acercar a estas jóvenes al encuentro con la literatura desde un enfoque sociocultural y de estudio literario.

Alexandra hace uso de un enfoque de corte cualitativo centrado en lo biográfico-narrativo, poniendo el acento en las voces y las historias dotadas de sentido, fue así como la conversación, las palabras y el diálogo propiciaron el reconocimiento de las tonalidades de aquellas voces que confluyeron en este espacio formativo a través de la experiencia como posibilitadora de las dimensiones lógicas, éticas y estéticas que atraviesan al ser.

Como maestra de Lengua y literatura, Ruiz se detiene a pensar en una pregunta común, pero no fácil de responder, a propósito de su campo de formación, y es precisamente ese interrogante que muchos maestros pensamos a la hora de ejercer, y es ¿por qué enseñar literatura? De acuerdo con algunas normativas institucionales y desde algunas tendencias en el sistema educativo mismo, enseñar literatura tendría un enfoque funcional, instrumental, pero Ruiz pone el acento en algo más importante, las voces de algunas de las chicas que emprendieron su viaje junto a ella por los caminos de la literatura, lo cual sorprende gratamente. Es así como la concepción que se crea a través de la literatura tiene modificaciones que se dan en medio de la polifonía, cuando se generan conversaciones que alimentan el espíritu crítico de los estudiantes, charlas que desacomodan, deconstruyen y construyen ideologías, y el maestro cumple el papel de extender la invitación al encuentro con la literatura con miras al goce y al disfrute de esta.

Ruiz desarrolló una apuesta didáctica a partir de talleres, el primero de ellos enfocado en la literatura, específicamente el cuento y la fotografía como acontecimientos narrativos; en segundo lugar, dio paso a la literatura y al cine como encuentro interartístico focalizado en la memoria histórica, y el tercer taller dedicado a la dramaturgia, especialmente al monólogo, a la pintura y a poemas inspirados en pinturas (Haikus). También se concentró en promover grupos de discusión frente a las temáticas trabajadas en su investigación, por ello

recogió las voces de maestras y maestros externos a las instituciones educativas. Fue así como el viaje emprendido por Alexandra y las veinte chicas, estuvo rodeado de literatura y otras manifestaciones artísticas que dieron lugar al diálogo y a la apuesta por la enseñanza de estas desde un enfoque humanístico, en donde las voces y sus tonalidades cobraron gran importancia a la luz de la reflexión literaria.

Este trabajo de investigación deja varios ecos para nuestro proyecto, es una invitación a trabajar la literatura y el arte de la mano, a vincular de forma estrecha las diferentes voces de los estudiantes y maestros que se encuentran cuando un acto educativo cobra vida, precisamente abogamos por la resignificación de la concepción de la literatura y las otras artes dentro del aula de clase. Así pues, también coincidimos en fomentar el espíritu crítico de nuestros estudiantes por medio del encuentro con la lectura, la escritura, el diálogo y la creación artística que aporten a la construcción de subjetividades en pro de la formación para humanizarnos.

Quinto semitono. La propuesta de Isabel Cristina Zapata Vallejo¹⁵ en su tesis de pregrado titulada *Encuentros vitales: la experiencia pedagógica a través del arte* (2014), inicia enunciando un ejercicio práctico del encuentro con el arte a través del juego, el cual fortalece las habilidades comunicativas y las capacidades individuales y colectivas con niños entre siete y trece años que asisten al programa *Vamos al parque* del INDER¹⁶. Zapata utilizó un enfoque cualitativo para investigar la relación que tienen las prácticas sociales, pedagógicas y culturales con la cotidianidad del ser humano, es decir, sus conflictos internos. Para ello hizo una indagación de trabajos que versan sobre los juegos colaborativos con las destrezas individuales para disponer el trabajo en grupo, sin embargo, Zapata enuncia que en dichos trabajos existe una ausencia de la pregunta por la creatividad y el arte. Es por este motivo que *Encuentros vitales* es una apuesta para aprender jugando con el otro ya que es partidaria de un aprendizaje en sociedad, pues esto les posibilita a los niños “[...] el reconocimiento de sí y la importancia que tiene dentro de ella” (Zapata, 2014, p. 13). Para

¹⁵ Licenciada Educación Básica con énfasis en Artes plásticas de la Universidad de Antioquia.

¹⁶ El Instituto de Deportes y Recreación de Medellín (INDER) es una organización que se encarga de promover el deporte, la actividad física, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre mediante apuestas formativas en diversos espacios de la ciudad. Es un agente propuesto por la Alcaldía de Medellín para la formación y transformación de la cultura ciudadana.

ello recurre a teóricos como Freire y Klafki para enunciar cómo a través de la educación popular y la pedagogía de la autonomía pueden favorecer experiencias vitales que contribuyan a la resignificación de la escucha del otro y de sí mismo. Y es por esto que la palabra¹⁷ adquiere nuevos sentidos cuando se pone el acento sobre ella, puesto que esta puede generar una autoetnografía.

Lo que indica que “La educación artística nos permite percibir, comprender y crear otros mundos, en virtud de los cuales construimos el sentido y logramos la apreciación de la realidad” (Zapata, 2014, p. 21). Es por esto que Zapata nombra la experiencia pedagógica a través de la relación entre la lúdica y el arte a partir de tres actividades realizadas con los niños. La primera actividad la denominó *Mural de los sueños*, donde los participantes plasmaron sus vivencias por medio de dibujos y letras. La segunda actividad fue una reflexión en torno al cuerpo y la relación que se establece consigo mismo y con el otro, llamada *Todos somos un cuerpo*, donde al finalizar la actividad “[...] una de las chicas comentó que al cuerpo le hacía falta algo muy importante: el corazón, todos estuvieron de acuerdo en agregarlo” (Zapata, 2014, p. 34). La tercera experiencia propiciada por Isabel fue nombrada: *Actuemos como una novela*, donde se generó una fuerte discusión en torno a la novela colombiana *El capo*, la cual promueve la violencia y el narcotráfico, que tiene relación con el contexto y la realidad actual de algunos sectores. Actuar como una novela implicó conversar sobre las preguntas que indagaban si es necesario eliminar al otro para vivir y qué repercusiones tiene esto en la vida cotidiana, lo cual permitió una reflexión en torno a la toma de decisiones como posibilidad de libertad. Zapata cierra su trabajo investigativo diciendo que “Las experiencias grupales y de creación artística favorecieron procesos de sensibilidad, autoestima y autonomía, de conciencia y reflexión” (Zapata, 2014, p. 4).

Los aportes de la propuesta *Encuentros vitales* resultan pertinentes para nuestro trabajo de investigación puesto que traen a colación una apuesta pedagógica en donde el arte y el juego posibilitan volver sobre la relación consigo mismo y con el otro y la pregunta por

¹⁷ «A lo largo de la reflexión sobre la experiencia *Encuentros vitales*, la palabra, se configura en un elemento importante para fundamentar todo el proceso vivenciado, teniendo en cuenta que para Freire la palabra está constituida de dos fases: la acción y la reflexión, ambas relacionadas entre sí que hacen de la praxis un proceso transformador» (Zapata, 2014, p. 18).

la autonomía resulta fundamental, ya que dicho interrogante permite crear otras maneras de habitar el mundo. Igualmente, resaltamos que la propuesta se haya desarrollado en un espacio no convencional, porque esto hace parte de leer la cultura por medio de espacios que favorezcan el encuentro con el otro. Sin embargo, consideramos que la construcción de subjetividades debió de abordarse de manera más amplia puesto que Zapata enuncia que esta es igual a la libertad, lo cual omite las otras aristas que permiten dicha construcción, entre ellas el diálogo que el sujeto construye a partir de su memoria histórica con la autonarración, la cual lleva a posicionarse desde lo ético y lo político.

Sexto semitono. En el texto *Creatividad en la enseñanza de la literatura: algunas propuestas estratégicas* (2012), la maestra Leda Cavallini¹⁸, inicia con las palabras de Daniel Pennac, para recordarle a su lector que “El verbo leer no tolera el imperativo” (Cavallini, 2012, p. 2), es decir, que el acto de lectura apela al amor que cada sujeto tenga por aquello a lo que le va a dedicar horas de su vida tratando de conectar cada una de las escenas narradas en el libro, descubriendo personajes, situaciones y emociones. Sin embargo, tal como ella lo expresa, en la actualidad los maestros nos enfrentamos al desencanto literario que opera en la juventud del día de hoy, motivo por el cual la autora propone una lectura de experiencias sensibles en relación con las apuestas literarias que se llevan al aula.

Y es que tal como lo dice Cavallini, es necesario integrar a la lectura la imaginación y la creatividad (2012, p. 1), para construir así lecturas artísticas. Partiendo de este postulado y apelando a metáforas con el libro *Alicia en el país de las maravillas* (1865), la maestra presenta el relato de tres experiencias que suscitan posibilidades en el aula de clase. La primera nos habla de que muchas veces los libros canónicos¹⁹ que los ministerios de

¹⁸ Magíster en Literatura y Artes Escénicas. Maestra Catedrática de la Universidad de Costa Rica.

¹⁹ La Maestra Leda propone que es necesario reconocer, al igual que lo hacían en Alejandría, las relaciones que tiene el pasado con el presente, pues:

Alejandría y sus eruditos, por el contrario, nunca confundieron la verdadera naturaleza del pasado: sabían que era la fuente necesaria de un presente siempre cambiante en el que los nuevos lectores entablaban conversación con viejos textos que se renovaban en el proceso de una nueva lectura. CADA LECTOR EXISTE PARA ASEGURAR A CIERTO LIBRO UNA MODESTA INMORTALIDAD. LEER ES, EN ESTE SENTIDO, UN RITUAL DE RENACIMIENTO (Cavallini, 2012, p. 3).

es decir, que el pasado nos permite cambiar y modificar nuestro presente, pues el pasado generalmente nos recuerda interrogantes que aún debemos responder y eso es lo que pasa con este libro, que aparentemente es muy viejo, pero que aún tiene cosas por narrarnos y por preguntarnos.

educación ordenan leer “[...] no fueron pensados para interesar al estudiante, para acercarlo a un mundo nuevo que se refiera a sus intereses, a su edad y a sus escasos conocimientos en la materia”(Cavallini, 2012, p. 4), lo cual es complejo pues dichas necesidades de los estudiantes deben ser el punto de partida para enamorarlos del arte de leer, sin embargo, y tal como ella lo menciona, es importante que el maestro busque estrategias para acercarlos a estos libros, a aprender de ese pasado estético narrado en la literatura y transformarlo a través de la lectura del presente. De ahí que la autora plantee que la lectura de un libro como *Drácula* (1897) de Stoker pueda acercar de manera asertiva a los jóvenes a la literatura. Cavallini propone así, la lectura a partir de dibujos de vampiros realizados por los estudiantes y la formulación de preguntas donde la postura de ellos podrá verse; un ejemplo sería cuestionarlos por la existencia o no de estos monstruos, luego nos dice la autora que se debe realizar un cruce de la realidad ficcional del libro con la realidad del estudiantado con el objetivo precisamente de integrar la lectura con aquello que es cercano a los jóvenes. También nos dice Cavallini que de ser necesario se deben realizar otras actividades que permitan clarificar la novela y la cercanía a cada uno de ellos (ejemplo, un mapa de los lugares por donde se desenvuelve la novela). Dichas estrategias deben posibilitar una lectura placentera y significativa. La segunda experiencia versa sobre la necesidad de ser maestros en movimiento, es decir, que pintemos, bailemos, cantemos y creemos con los estudiantes. Y la última experiencia que nos comparte la investigadora, es la necesidad de crear espacios para el arte dentro del plantel educativo, un ejemplo de ello sería la creación de concursos de arte, donde la literatura, la poesía y las otras manifestaciones se tomen la escuela y la conviertan en un lugar artístico.

La reflexión suscitada por la maestra Cavallini es muy pertinente para este proyecto investigativo, ya que dichas experiencias se relacionan con las dinámicas pensadas para los talleres que se llevarán a cabo en el centro de práctica. Consideramos que la escuela y las aulas de clase son esos laboratorios artísticos, donde los maestros apelamos a la sensibilidad de los estudiantes para construir lugares donde la lectura se vuelva significativa y que traspase las hojas del libro, convirtiéndose en imágenes, en pinceladas, en fotogramas de aquello que nos sugieren las palabras dentro de este.

Séptimo semitono. Aludimos ahora al texto *Tres posibles sentidos del arte en la escuela* (2010), de la maestra Graciela Fernández Troiano²⁰. La autora inicia relatando la ausencia de cátedras de arte en algunas escuelas de la ciudad de La Plata, Argentina, ya que privilegian los asuntos científicos por encima de la sensibilidad y lo artístico, pues muchas personas guiadas por el positivismo consideran que “[...] el arte no es motivo de enseñanza-aprendizaje” (Fernández, 2010, p. 23). Idea de la que tanto ella, como nosotros nos alejamos, pues consideramos que la *artividad* nos permite crear lenguajes, nos permite pensar y repensar el mundo. De ahí que Fernández se pregunte por la necesidad de reivindicar la enseñanza de la educación artística; para eso expresa de modo teórico y reflexivo tres posibles sentidos del arte en la escuela, ya que el arte en sí es una red de conocimiento sensible y poético del mundo.

El primer sentido es el arte en relación con el mundo interior de cada persona, es decir, desde las representaciones subjetivas y emocionales que produce en cada ser humano una manifestación artística. El segundo sentido nace de la relación teórica de la forma, el color y la composición de las artes, para realizar análisis de corte formalista de las obras. Y el último, y con el que encontramos más afinidad, es el arte en relación con el lenguaje, pues el arte metaforiza las emociones y las subjetividades de los seres humanos, es allí donde el arte se convierte en un texto que, al leerlo, nos recuerda imágenes, palabras, sonidos, gestos que se relacionan con la vida misma. Este último sentido nos habla de la transtextualidad²¹, es decir, “[...] todo lo que pone al texto en relación manifiesta o secreta con otros textos” (Fernández, 2010, p. 38). Dicha función nos permite hablar de ese lenguaje artístico que subyace a las obras, dicho lenguaje “[...] quizás, es un proceso de construcción de saberes, de investigación y producción de ideas en relación con otros textos artísticos y con otros lenguajes y es, desde la educación, una invitación a repensar, reescribir y construir mundos” (Fernández, 2010, p. 39).

²⁰ Maestra adscrita a la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

²¹ Diversos autores nombran dicha categoría de manera distinta. En el presente trabajo de investigación nos quedaremos con la palabra *Metaartístico* (que significa: el arte, explicado, comprendido y estudiado a través del arte) expresada por el maestro Pedro Agudelo, pues consideramos que es más pertinente y poético que transtextualidad.

Octavo semitono. La tesis realizada por Eduar Alberto Martínez Muentes y Juana Alejandra Gómez Uribe²² titulada *Del oído a la razón: la incidencia de la canción crítica social en los procesos de lectura y escritura* (2012), versa sobre la necesidad de integrar a los procesos de lectura y escritura los gustos y hábitos que los estudiantes tienen con el objetivo de mejorar la interpretación y la argumentación en las instituciones educativas del país. Para ello proponen diseñar estrategias para el fortalecimiento de la enseñanza de la lengua que responda a otras formas de significar y encuentran que la música ofrece otros ritmos, armonías, volúmenes, matices y dinámicas (Martínez y Gómez, 2012, p. 6), que complementan la esencia humana, ya que “[...] nacemos con ella, morimos con ella y así, en el transcurso de nuestra vida, la tenemos en cuenta para bailar, dormir, meditar, caminar, comer, estudiar, en fin, la usamos para infinidad de actividades” (Martínez y Gómez, 2012, p. 7). Es interesante que los autores propongan la canción con crítica social, pues esta, tal como lo afirman, posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, puesto que la música como lenguaje puede construir nuevas formas de comunicación, de significados, sentidos e identidades, sean estas de carácter grupal o individual.

Es de suma importancia mencionar que el trabajo tuvo como norte afianzar los procesos de lectura y escritura, motivo por el cual su indagación inicia acotando que la lectura es ese transporte significativo y semiótico que permite comprender y cambiar la realidad y, por su parte, la escritura es producir mundos (Martínez y Gómez, 2012, p. 23) desde la construcción de signos (sean estos gráficos, formas o dibujos), cultura e identidad. Juntas, la lectura y la escritura se convierten en el camino para que el ser humano interprete, conozca y reproduzca otras miradas, otras formas de comprenderse ante el mundo. A su vez, la música es un lenguaje de múltiples significados, tal como lo enuncia Eco, ya que esta cuenta con códigos específicos de representación e interpretación, y la acción de cantar es aproximarse al texto, desde el arte misma de entonar, como desde el arte que habita en el mismo lenguaje metafórico que la letra de la canción tiene, además de posibilitar que quien la escuche y cante de manera atenta, se impregne de emotividad, de viajar melódicamente a la construcción de lo indescifrable en cada uno de los versos, ya que “Se define, entonces, la música como un lenguaje capaz de expresar lo inefable” (Martínez y Gómez, 2012, p. 27). La canción con

²² Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

crítica social se convierte en un gran insumo para que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, ya que sus letras permiten desautomatizar lo establecido y con esto movilizar masas (Martínez y Gómez, 2012, p. 34).

Los autores enuncian que la música, la lectura y la escritura son tres artes que nos enseñan a ser más humanos, más sensibles (Martínez y Gómez, 2012, p. 38). Es por este motivo que el principal motor de la investigación fue la letra de las canciones elegidas para el corpus. Cabe resaltar que los estudiantes poco a poco comprendieron, con los talleres realizados, que la lectura implica mucho más que decodificar letras en las páginas de grandes libros, pues tiene múltiples aristas entre las que podemos resaltar que los seres humanos somos lectores de colores, de música, de gestos, de posturas, es decir, que somos lectores del mundo, a propósito de los postulados de Freire. El comprender esto, dinamizó la lectura atenta de las canciones seleccionadas, lo cual agudizó su manera de pensar en relación con las realidades latentes a las que se ven enfrentados. Igualmente, los estudiantes pudieron realizar análisis e interpretación de los textos que se reflejaron en la argumentación de los talleres, pues la letra de las canciones les permitió habitar de otras maneras con su realidad.

Este trabajo de grado es muy importante para el presente proyecto, puesto que resulta iluminador para los talleres de música que se realizaron. Es una apuesta que aboga por la enseñanza de la lengua a través de otros sistemas, otras sonoridades para los estudiantes. Igualmente, podemos destacar que es una investigación rigurosa, que evidencia que el aprendizaje puede nutrirse de las artes, en este caso específicamente de la música, y con esto lograr desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, lo que responde a uno de nuestros propósitos, pues esto hace parte fundamental en la construcción de subjetividades, decantada, en últimas, por pensar otras maneras de habitar el mundo, propio y colectivo, y así darle otras resonancias, otros tonos, otros sonidos esperanzadores.

Noveno semitono. Este semitono fue de vital importancia para nuestro proceso de indagación en relación con nuestro Proyecto de grado, pues se situó también en el contexto escolar que nos acogió: la Institución Educativa María Auxiliadora. Los autores de esta propuesta llegaron allí con tantas ilusiones como nosotros de vivir este espacio como un lugar en donde el encuentro con el arte y la literatura se convertían no solo en motivo de aprendizaje académico, sino también de experiencias de vida. Los maestros de los cuales les hablamos

desarrollaron su práctica en este escenario y nosotros llegamos para escribir una nueva historia caminando sus pasos y habitando los nuestros.

María Daniela Suárez Gómez y Santiago Atehortúa Morales²³ en su investigación sobre *Literatura y arte en la construcción de memoria histórica: acontecimientos en espiral para otras alteridades posibles en la escuela* (2018), focalizan su interés en un viaje a través de la memoria histórica, las voces, los recuerdos y las huellas que dejaron los vestigios de la guerra sobre la humanidad y la educación, es así como ellos deciden trabajar sobre la metáfora de la espiral, ese volver sobre lo que hemos sido y venimos siendo, ese retorno constante al pasado y al presente que supone pasos posteriores aún no recorridos. El trabajo está compuesto de cuatro momentos que dan cuenta de los retos, hallazgos y aprendizajes que dejó la práctica pedagógica de estos dos maestros.

Primera espiral: en esta parte inicial se despliega un alto vuelo por investigaciones y trabajos relacionados con la memoria histórica, la literatura, el arte y el sujeto como ser sensible, realizados en diferentes escenarios de prácticas, como lo son los espacios rurales, los colegios en la ciudad y prácticas sociales y culturales en centros de práctica no escolares, que tienen como punto de encuentro la memoria en pro de la reconstrucción del tejido social, intereses compartidos por los investigadores quienes, por su parte, abogan por la reconstrucción de los hitos históricos del país, no solo como hechos propios de la Historia, sino también como el mejor pretexto desde la labor del maestro para “[...] reconocer, comprender y reconfigurar las relaciones de alteridad” (Suárez y Atehortúa, 2018, p. 19). Posteriormente se hace el ejercicio de contextualización de la Institución Educativa María Auxiliadora, la cual describen como un lugar acogedor y de puertas abiertas para dos maestros en formación apasionados por lo que hacen. Este primer acercamiento fue entonces una oportunidad para leer la escuela en la cual su práctica tuvo lugar, es así como inician su recorrido por las tensiones y posibilidades que se presentan en la escuela y en los procesos formativos, en este caso, se sitúa desde la enseñanza del lenguaje como una práctica sociocultural que involucra los tiempos pasados y actuales, la necesidad imperante de no

²³ Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

olvidar las narraciones que versan sobre la guerra y la historia desde dos campos de saber, el arte y la literatura, la oportunidad de darle otros sentidos a la palabra.

Segunda espiral: en este apartado sitúan de una forma más profunda y con sustento teórico las temáticas abordadas por los autores en dicha investigación, como ejes principales tienen: *la memoria histórica*, con el fin de generar prácticas de existencia y de re-existencia a partir de las rupturas en los discursos que se han asentado a través de los años sobre el pasado y los impactos que tienen en el presente; *las relaciones de alteridad*, en donde el otro es de vital importancia para la configuración y reconfiguración de la propia existencia; *la literatura*, como la posibilidad de habitar las historias del otro y las propias, para ver la guerra desde otras perspectivas, a través de la palabra poética y darse la oportunidad de pensar y repensar el conflicto; y *otras artes*, las cuales exponen de forma sensible, crítica y ética la naturalización y desnaturalización de la guerra.

Tercera espiral: en este apartado se realiza la construcción del marco metodológico del trabajo, los autores se decantan por el enfoque biográfico-narrativo en el cual se expone el proceso para construir la realidad desde una mirada histórica y social que tiene lugar en cada sujeto, poniéndolo de cara con la vida, las experiencias humanas y la posibilidad de reivindicarse ante sí mismo, haciendo un recorrido por su vida histórica, con la posibilidad de hacer procesos de re-significación. Para ello utilizaron memorias narrativas, relatos que permitieron pensar en ese tejido colectivo de recuerdos y talleres, los cuales tuvieron tres focos: *la reivindicación a través de la memoria*, *la literatura como posibilidad de encuentro* y *las narrativas como promesas de esperanza*. Fue así como maestros y estudiantes lograron hacer un amplio recorrido por la historia del país, la historia de su territorio y la historia propia.

Cuarta espiral: en estas letras están consignadas las derivas y comprensiones de este trabajo, como una experiencia vital para estos dos maestros que finalizaron su proceso de formación, un viaje entre las letras, el arte y la vida de quienes fueron partícipes de cada encuentro, allí relatan los hallazgos, encuentros y desencuentros que tuvieron lugar a lo largo de un año. Es así como la enseñanza de la literatura sirvió como puente para reivindicar la memoria histórica como acto educativo, estético y político a través de la polifonía, el encuentro con el arte para aguzar la mirada y contemplar otras formas en las que se narra y

enseña la historia, desde sus huellas y rostros, dándole un lugar al recuerdo, a esa memoria traída a colación en palabras, historias de vida y resignificación de eventos que marcan a la humanidad y al ser.

Así pues, con estos nueve semitonos damos por finalizado el rastreo de antecedentes o, como lo hemos denominado, apuestas tonales que versan sobre la formación estética y la construcción de subjetividades a través de la literatura y otras artes; por tal motivo consideramos que son pertinentes para nuestro proyecto, pues conversan con las líneas y aristas importantes de nuestra propuesta tanto en el componente pedagógico como investigativo, en pro de la formación en lenguaje y literatura.

Estas investigaciones favorecieron el avance de nuestro proyecto en la medida en que nos posibilitaron diferentes perspectivas sobre los temas en los cuales están situados nuestros intereses, al tiempo que nos permitieron reconocer asuntos que no contemplábamos y después del estudio riguroso de ellos, quedaron haciendo ecos. Grosso modo, nombraremos algunos de los puntos que potencian nuestro trabajo, como lo es la importancia que tiene ese constante volver sobre la experiencia estética de los estudiantes a la hora de tener contacto con la literatura y otras artes, porque es allí en donde se entrelazan *el ser y el saber*, dicho contacto pone a conversar la *formación estética* con la *construcción de subjetividades*, elementos que son centrales para nosotros, como también el *cuidado de sí* y las relaciones de *alteridad*, puesto que, se vuelve de suma importancia la conciencia que cada ser tiene sobre sí y sobre ese otro que habita el mundo, porque esos vínculos individuales y colectivos posibilitan construir vida y conocimiento en conjunto, y, como maestros en formación, nos vemos convocados a propiciar espacios en donde todos estos elementos formen tejidos sólidos alrededor del aprendizaje y la sensibilidad.

La posibilidad de contemplar los procesos de enseñanza como la *Siempreviva*, en clave de planta y narración, en donde el lugar de la memoria y la historia siempre estén presentes y se crucen como dos elementos que coexisten, constituye un pretexto para hacer de las letras, las narraciones y la oralidad un retorno al pasado y un motivo de encuentro con lo que antecede; a través de la literatura, las artes o los relatos de vida, esto se vuelve posible. Coincidimos en que el área no solo guarda un saber específico, también reposa lo humano, es decir, enseñaremos de ella, pero también caminaremos por los senderos de la sensibilidad.

Es también de nuestro interés fomentar el espíritu crítico de nuestros estudiantes por medio del encuentro con la lectura, la escritura, el diálogo y la creación artística, punto importante que colinda con los trabajos reseñados. También encontramos de forma marcada la importancia que tiene ver el área de Lengua castellana como una materia interdisciplinar, que puede trabajarse combinada con diferentes saberes, en este caso, las otras manifestaciones artísticas aparte de la literatura, como lo son el cine, la fotografía, la pintura y la música, con la intención de volver el aula un lugar de oportunidades para aprender de diversas formas, lo cual se vincula con nuestros deseos de potenciar el componente didáctico en nuestras intervenciones en clase, atendiendo a las rutas de aprendizaje que son planteadas en las mallas curriculares, pero en conversación con los intereses de nuestros estudiantes respecto a las temáticas pertinentes a los grados escolares en los que trabajamos. Frente a lo que ya se ha hecho, ¿qué nuevos aportes se trazan?

En definitiva, la lectura de estas apuestas tonales aportó valiosos elementos para seguir potenciando nuestro trabajo de investigación, experiencias académicas y pedagógicas que dejan huellas en el arte de educar, propuestas que se salen de lo ortodoxo y celebran la posibilidad de expandirse. Queda una invitación clara a través de todos estos abordajes y es que, como maestros en formación, nos asiste el desafío pedagógico de generar prácticas para darle todos los días más vida al área de Lengua Castellana, desde el saber específico, pero también desde la pregunta por el ser, razón por la cual vemos pertinente desdibujar el olvido de la formación estética y potenciar la construcción de subjetividades.

Composición musical o los propósitos para crear la partitura del trabajo

En sintonía con nuestros deseos investigativos, el propósito fundamental que le da vía a nuestro trabajo de grado se direcciona a *comprender las condiciones de posibilidad generadas por la literatura y otras manifestaciones artísticas para la formación estética y la construcción de subjetividades en la escuela, a partir de una investigación basada en artes*. De este se desprenden los propósitos específicos que se enuncian a continuación: primero: *caracterizar los modos en que los estudiantes se relacionan con la literatura, consigo mismos, con el mundo y con los otros*, segundo: *analizar las experiencias y afectaciones que posibilita la relación entre la literatura y otras artes en el devenir subjetivo y en la formación estética de los estudiantes*, tercero: *describir los alcances de la investigación basada en artes*

en la configuración de espacios escolares dentro y fuera del aula que permitan una relación sensible con el saber y la vida, y finalmente: fundamentar los sentidos y propósitos de una didáctica de la literatura comparada que permita situar otros horizontes curriculares alrededor de las experiencias literaria y artística en la escuela.

Es importante señalar que los propósitos antes enunciados surgieron de un núcleo de preguntas que guiaron la composición de la escuela como espacio dispuesto para el arte, la invención, el gesto y la palabra: ¿Cuáles son los tonos de la escuela como proyecto moderno? ¿De qué manera la literatura y el arte generan nuevos matices en la escuela? ¿Cómo la literatura y las otras manifestaciones artísticas permiten configurar prácticas de re-existencia en los estudiantes y maestros? ¿Qué afectaciones tiene la formación estética en la subjetividad de los estudiantes? Atendiendo a lo anterior, como pregunta tonal tenemos: ¿Qué condiciones de posibilidad genera la relación entre la literatura y otras artes (música, pintura, fotografía y cine) para la formación estética y la construcción de subjetividades en la escuela?

De la necesidad de desplegar un universo sensible en la escuela o la justificación

*“[...] Un colibrí policromo/ parado en el viento. / Una canción arcoíris/durando en el tiempo”
(Jorge Drexler, *Dos Colores: Blanco y negro*)²⁴.*

Es importante señalar que como maestros en formación consideramos necesario volver sobre las concepciones que la modernidad le ha dado a la enseñanza, ya que el currículo tiende a responder a la utilidad del mercado, a lo productivo e instrumentalizado, en donde la sensibilidad estética no está presente. De ahí que sea relevante apostarle precisamente a transformar el tono gris que la escuela tiene, para dar lugar a una multiplicidad de tonos donde sea posible poetizar la vida, es decir, llenarla de sentido, de letras y de arte, potenciando el aprendizaje significativo y formando sujetos críticos que no anulan al otro, por el contrario, lo tienen en cuenta para la configuración de su propio ser en tanto se construye y reconstruye de forma colectiva.

Es innegable que como maestros debemos enfrentar el hecho de que el mundo en la contemporaneidad se encuentra en crisis debido a los vestigios que han dejado el proyecto moderno y la globalización, entre ellos la pérdida de la libertad y de la identidad, ya que este

²⁴ Esta hermosa canción versa sobre la necesidad de colorear el amor desde la multiplicidad de tonos, desde la posibilidad que emana de hacer una paleta policromática para pigmentar los sentimientos. Disponible en: <https://bit.ly/2MxrMSO>

tiempo tan vertiginoso promueve estilos de vida, inventa necesidades, creando así seres inauténticos, seres con pseudo-identidades, además la educación se ha tornado como una obligación en la arena social, desdibujando sus virtudes, situando el aprendizaje a favor de lo productivo y desvinculándolo de la formación del ser, por ello es preciso que como maestros y seres humanos enamoremos a nuestros niños y jóvenes del conocimiento y promovamos el cultivo del ser. Siguiendo los postulados de Foucault, el maestro (al igual que sus estudiantes), debe hacer de su vida una obra de arte; esta posibilidad abre las puertas para posicionarse como un artista, es decir, que se pregunte por las implicaciones que tiene su quehacer en quien enseña y, en esta vía, que asuma la formación como una creación donde el arte acontece y que por ende, está en permanente reinención y, unido a ello, que promueva la plasticidad de la palabra y ponga a disposición las distintas construcciones simbólicas, a partir de las cuales es posible significar y comprender el mundo y la experiencia humana desde la sensibilidad atravesada por los encuentros alrededor del aprendizaje. Es ahí donde creemos que la literatura y las distintas manifestaciones artísticas permiten entrever las respuestas a las grandes incógnitas del ser humano, para ello, cobra gran valor el planteamiento del artista Joseph Beuys quien asegura que *todo hombre es un artista* en el sentido de que el arte nos permite hacer una configuración de la capacidad humana para comprender el contexto, al otro y al propio ser. En esta misma vía, nos atrevemos a ser artistas junto con nuestros estudiantes, a dejar volar el espíritu creador, a caminar en compañía a través de las palabras y su ritmo, los colores y los tonos, la imagen y sus símbolos, a navegar en los recodos de una razón sensible, a fluir siendo y haciendo arte.

Consideramos, pues, que es necesario posicionar el espíritu imaginativo de nuestros estudiantes en relación con la simbolización de la experiencia propia en las obras de arte, es decir que los estudiantes descubran la *artividad* que hay en ellos y en ese viaje reconocernos como ciudadanos del mundo, desde una postura ética, política y estética, pues tal como lo enuncia Nussbaum (2010), debemos cultivar el arte y la imaginación en nuestros estudiantes para posibilitarles otras maneras de ser y estar en el mundo, ya que “La vida está llena de ocasiones propicias para el asombro, la imaginación y el juego” (p. 137). Y la clase de Lengua Castellana es un espacio lleno de posibilidades para cantar los días al son de la literatura, el lenguaje, las artes y la creación.

Hablamos de *una escuela a varios tonos* porque reconocemos la importancia de que en ella habite el arte. Así pues, es una apuesta por encontrar los diversos matices en la música, la pintura, el cine y la fotografía, y en esa perspectiva nutrir el trabajo propuesto, con los diferentes ritmos de las voces de estudiantes y maestros que hacen parte del proyecto. Identificar estas escalas es esencial para encaminar la formación estética y la construcción de subjetividades, pues esto, posibilita transformaciones artísticas, ya que abogamos, al igual que Foucault y Deleuze, por la necesidad de pensar desde el arte la vida, pues, el otro (entendido como el otro que me habita y aquél que está fuera de mí), se revela como signo estético, ese otro que hace parte de un tejido social al cual todos pertenecemos.

Así pues, la idea del trabajo es crear una *cartografía del interior y del afuera*, un encuentro, como lo menciona Bourdieu, policromo y polifónico. En últimas, es reconocer que,

[...] necesitamos una escuela más poética: que en lugar de organizarse por disciplinas contemple las preguntas que movilizan a cada persona; que en lugar de clasificar por roles, edades o niveles de inteligencia, nos invite al juego de explorar juntos reconociéndonos como habitantes y viajeros; que en lugar de fijar puntos de llegada nos invite a descubrir caminos po(e)sibles (Durán, 2017, p. 88).

Por lo anterior, es de vital importancia para nosotros como maestros en formación llevar a la escuela otras formas de enseñar lengua y literatura y conjugarla con otras artes, es decir, concebir la clase de Lengua Castellana como un área interdisciplinar que no se limita ante lo propuesto en el currículo, por el contrario, aprovecha las libertades que ofrece este respecto a propuestas formativas que trascienden lo ortodoxo, sin dejar de responder a los pilares de la formación en lenguaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Pensamos que propiciarles esta posibilidad a nuestros estudiantes les otorga una formación más integral en donde se aborda lo teórico, lo práctico y la construcción de subjetividades de forma conjunta, pues, desde esta perspectiva se pueden realizar trabajos *metaartísticos* en los cuales cada ser tiene un acercamiento directo a diversas formas de significación dependiendo de las artes con las que entre en contacto, en últimas es una formación que no solo se preocupa por la apropiación de conocimientos específicos, sino que nos extiende la invitación a movilizarnos, a pensarnos en relación con lo aprendido, la vida, el otro y nuestra habitancia en el mundo, a crear a partir de los ecos que quedan en nuestro interior y resonar junto a cada pincelada, nota musical, cinta, fotograma o verso, a contemplar

la literatura y las artes como reflejos de lo que hemos sido, somos y venimos siendo, a componer otros lenguajes y formas de expresión que transgreden los límites de lo ya nombrado, dicho, teorizado.

Lo anterior nos permite comprender que el oficio del maestro debe también atravesar su ser, es decir, debe permitirse afectarse por lo que acontece en sus prácticas. Es interesante lo sugerido por el poeta español Gabriel Celaya, quien dice que para educar se debe llevar en el alma “[...] un poco de marino.../ un poco de pirata.../ un poco de poeta...”²⁵, lo cual resalta que es necesario aventurarse en las profundidades del mar para encontrar las diversas rutas para llegar a esas Ítacas, y a la vez aprender de esos desplazamientos realizados para poder crear metáforas para que el viaje “[...] dure muchos años” (Kavafis). Es por este motivo que resulta iluminador pensar en ¿qué grietas²⁶ hemos cultivado en nuestro quehacer como maestros de lengua y literatura, qué cartografías hemos generado a través de la travesía en nuestras almas?

Así pues, la propuesta de *una escuela a varios tonos* es también la posibilidad de hacer una *hermenéutica de sí*, como lo sugiere Ricoeur, para lograr desdoblar nuestro ser maestro, ya que es necesario que atesoremos nuestro lado humano y sensible, en últimas dejar que nuestro ser resuene al compás del arte de enseñar. Y creemos que es imprescindible vestir de tonos, colores y matices la escuela a la luz de la literatura, el cine, la pintura, la fotografía y la música, pues estas nos posibilitan re-encontrarnos con nuestra propia alma y la de los otros (maestros y estudiantes), para que la piel florezca, como sugiere Jorge Drexler²⁷, desde los versos, los óleos, los fotogramas y la polifonía musical creada desde nuestra partitura interior, desde nuestra alma para desdibujar de esta forma el olvido del valor estético, y con esto lograr completar la metáfora del mundo.

²⁵ El poema se llama *Educación*, y se puede leer en el siguiente enlace: <https://bit.ly/31vAEOc>

²⁶ Siguiendo la metáfora propuesta por Gabriel Celaya, se une la voz del poeta argentino Roberto Juarroz (1992), quien dice que “El poeta es un cultivador de grietas. Fracturar la realidad aparente o esperar que se agriete para captar lo que está más allá del simulacro” (p. 24), es decir, que el maestro poeta debe cultivar grietas, tanto propias, como de sus estudiantes, con el propósito de ver lo que está más allá de ese simulacro creado por el proyecto moderno.

²⁷ El cantante uruguayo canta que en ocasiones “[...] la piel florece, fosforece, va dejando una estela de aurora boreal”. Este florecimiento sugiere el artista que se da a partir de aventurarnos hacia la incertidumbre. Disponible en: <https://bit.ly/1qhMdyC>

“El mundo es el segundo término/ de una metáfora incompleta, / una comparación/ cuyo primer elemento se ha perdido. // ¿Dónde está lo que era como el mundo? / ¿Se fugó de la frase/ o lo borramos? // ¿O acaso la metáfora/ estuvo siempre trunca?” (Juarroz, 1992, p. 93).



II. PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN TRES TONOS



Ilustración 2. *Hacia nuevos descubrimientos.* Felipe Paniagua González. 2019.

Atraverse a explorar lo desconocido como posibilidad de transitar nuevos horizontes, implica dejarse seducir por el enigma, inquietar la mirada, deshacer el misterio, permitirse ser, aguzar la mirada, vivir otros relatos, dialogar con diversos saberes, caminar los pasos de aquellos que nos antecedieron, leerse a la luz de varios tonos, afinar el oído y escuchar la multivocidad que habita en cada uno. Sara Gallego. 2019.

“A mi entender, “ser” en el mundo significa transformar y retransformar el mundo, y no adaptarse a él. Es indudable que, como seres humanos, nuestra principal responsabilidad es intervenir en la realidad y mantener viva la esperanza” (Freire, 2015, p. 44).

“La oposición trillada entre el arte y la vida, entre pensar, en el sentido más amplio, y vivir no debería tener más vigencia” (Cristian David)²⁸.

²⁸ Citado por Petit, M. (2015) en *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*, Argentina: Fondo de cultura económico, p. 175.

El sueño de *una escuela a varios tonos* nace del deseo de promover unos espacios más poéticos y artísticos que potencien el despliegue estético y subjetivo en maestros y estudiantes, y, con esto, crear países (siguiendo a Freire y Cruz Kronfly) alternativos y simbólicos donde los sueños y las utopías tengan vías libres para repensar un mundo mejor, un mundo más sensible, más colorido, más policromático. Es por este motivo que nos preguntamos por las maneras que el arte tiene para afectar al sujeto, transformarlo y crear conciencia de sus prácticas estéticas, y de la mano de esta pregunta se entrelaza el interrogante por el cuerpo y los procesos de subjetivación generados en la escuela a través de la enseñanza de las artes, para volver sobre el quehacer del maestro.

Estos cuestionamientos permiten que resaltemos tres tonos: el primero apunta a identificar otros sentidos y colores de la enseñanza de la literatura y cómo esta puede favorecer el *estar-juntos* desde una conversación con las otras manifestaciones artísticas (pintura, música, fotografía y cine); el segundo se centra en la formación estética, desde una conversación entre los planteamientos de Foucault y la percepción estética de Deleuze; y el último tono versa sobre la construcción de subjetividades como posibilidad de transformación.

Primer tono: la literatura y el arte como imágenes de la ensoñación y la formación del ser: a propósito de la necesidad de volver a apreciar estéticamente el arte en la escuela

“[...] una razón literaria es una razón atenta a la palabra del otro, habla para alguien que no solamente tiene orejas sino también boca” (Mèlich, 2003, p. 37).

“La literatura está más cerca de la vida que de la academia” (Beatriz Helena Robledo)²⁹.

“La literatura es el sueño despierto de las civilizaciones” (Cándido, 2013, p. 35).

Es innegable que la literatura se ha visto desestimada por los postulados de la modernidad, pues estos promueven el uso de la razón instrumental con el objetivo de suscitar su proyecto, ya que en este el capitalismo y el consumismo favorecen el perfeccionamiento de la sociedad (Cruz Kronfly, 2016), es decir que la modernidad tiene como principal objetivo construir una sociedad que piense numéricamente, una sociedad llena de computadoras humanas, las cuales no admiten la sensibilidad, la subjetividad y la ética que implica existir. Por ende, la pregunta sobre qué implica pensar la formación literaria en la

²⁹ Citado por Petit, M. (2015) en *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*, Argentina: Fondo de cultura económico, p. 41.

escuela desde una perspectiva estética, ética y política, se hace necesaria e imprescindible para afrontar las implicaciones que tiene la formación del ser, pues la literatura y las artes, como otras áreas de saber presentes en el campo de las humanidades, están llamadas a formar seres *sentipensantes*, o parafraseando a Fals Borda³⁰, hombres que combinan la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, y creemos que esto favorece que cada uno habite el mundo desde las incertidumbres de la existencia y su poetización desde la palabra y el arte.

La literatura como producción artística nace del pensamiento de un ser sensible que se decanta por conjugar la existencia y la experiencia humana en letras, las cuales permitirán que otros (los lectores) puedan excavar en su imaginación, en sus pensamientos y en sus sentimientos los sentidos posibles que evocan a partir del goce estético³¹ de leer una novela, un cuento o una poesía. Es por esto que los maestros del área de Lenguaje deben abogar porque la lectura literaria sea un ritual donde las emociones (el amor, la pasión y la importancia que le adjudicamos al texto poético) y los encuentros espirituales (con el alma propia y las otras que habitan el mundo conmigo) permitan un devenir en la existencia, ya que los seres humanos tenemos cuerpos que leen y escriben (Petit, 2015, p. 168) a partir de la sensibilidad del lector, ese que lee el mundo y las artes. Es por este motivo que es importante “[...] devolver a la literatura su papel integrador, sensibilizador y comunicativo, sustentados en [...] la dimensión estética y la dimensión ético-política” (Argüello, 2007, p. 217). Lo anterior implica agenciar procesos donde la literatura presente mundos posibles que, a contraluz (como lo mencionan Prada y Ruiz) propongan radiografías para vivir juntos, o como dice Petit, escribir geografías lectoras, ya que

Desde la más tierna edad, un niño no recibe un texto pasivamente, lo transforma, lo incorpora, lo integra a sus juegos, a sus pequeñas puestas en escena. Y a lo largo de la vida, de manera discreta o secreta, un trabajo psíquico acompaña esta práctica, los lectores escriben su propia geografía y su propia historia entre líneas leídas (Petit, 2015, p. 55).

³⁰ Este concepto se puede ampliar en *Una sociología sentipensante para América Latina* (2009) libro compilado por Víctor Manuel Moncayo, donde se encuentra el pensamiento de Fals Borda a partir de sus trabajos con la comunidad.

³¹ “Leer, [...] es tener un encuentro con la experiencia de hombres y de mujeres, de aquí o de otras partes, de nuestra época o de tiempos pasados, transcrita en palabras que pueden enseñarnos mucho sobre nosotros mismos, sobre ciertas regiones de nosotros mismos que no habíamos explorado, o que no habíamos sabido expresar” (Petit, 2011, p. 98).

Lo que indica que la lectura es un proceso que transforma la vida de cada uno de los seres humanos que nos apropiamos de esta práctica y la conservamos, ya que leer es un acto de amor y pasión (Petit, 2011, p. 145). Y es que pensar en la lectura es recordar personajes, historias, sonrisas, lágrimas, es recordar el sonido de las hojas al pasar las páginas para descubrir ese maravilloso mundo que vive en los libros, así pues, leer es establecer relaciones emocionales con los personajes, es darle un significado a la obra e interactuar con el libro a lo largo de la lectura, pues la lectura literaria es un diálogo donde el libro habla y el alma escucha atentamente.

Y en ese diálogo que establecemos con las palabras, esas que unidas nos cuentan miles de historias, podemos llegar a preguntas y a respuestas de nuestra existencia; es que mediante la literatura los seres humanos le damos un trasfondo poético a nuestra esencia, ya que esta nos permite construir un imaginario más humano y sensible, en todo caso, potenciar “[...] la imaginación, esto es, una razón literaria capaz de ofrecer a los seres humanos la posibilidad de inventar sentidos” (Mèlich, 2003, p. 36). Estos sentidos, favorecen procesos donde los interrogantes éticos, políticos y estéticos se responden a través de la fantasía, de las metáforas, de las imágenes que enuncian cada palabra dentro de la obra literaria, lo cual permite “[...] experimentar al mismo tiempo su verdad más íntima y su humanidad compartida” (Petit, 2001, p. 56). De ahí que sea tan importante acercar a los estudiantes a la literatura y a los mundos que alberga leer un libro, acompañarlos a descubrir los colores que estos nos narran y darle unos nuevos matices a través de nuestros pensamientos y sentimientos hacia estos.

Así pues, la lectura configura maneras de habitar mundos posibles, de crear universos paralelos donde la fantasía y la realidad se mezclan y narran una obra de arte³². Arte que nace de la transfiguración que sufrió el escritor y a la que estamos llamados a padecer, ya que como lectores -bien lo decían Barthes y Borges-, somos creadores, pues con nuestra imaginación, con nuestra lectura consciente de las letras que depositaron allí autores desconocidos le damos vida a esas obras, las recreamos y las vivimos, pues pasan por nuestro

³² “La literatura, bajo sus múltiples formas (mitos y leyendas, cuentos, poesía, teatro, diarios íntimos, novelas, libros ilustrados, historietas, ensayos si están “escritos”), provee un apoyo notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción de sentido, de simbolización, y suscitar a veces intercambios inéditos” (Petit, 2015, p. 65).

cuerpo, por nuestra voz, por nuestra esencia y es allí donde vemos la necesidad de acercar a los estudiantes a la literatura.

Y esto nos abre la posibilidad de aprender en ellas, de leer nuestro mundo desde sus páginas. La literatura, se vuelve lúdica -como diría Barthes-, pues exige de nosotros un compromiso con los signos lingüísticos y poéticos que en ella habitan. Y es que jugando, podemos encontrarnos con grandes libros, podemos pasar de un renacuajo paseador, a un Alonso Quijano, y de este podemos viajar en autobús con Teresa y Tomás y si nos queda tiempo podemos acompañar a Peralta a jugarle una pequeña broma a la muerte. No obstante, debemos resaltar que:

[...] el juego no debe considerarse como distracción, sino como un trabajo, un trabajo del que, sin embargo, se ha evaporado todo esfuerzo: leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo (desde el psicoanálisis sabemos que ese cuerpo sobrepasa ampliamente nuestra memoria y nuestra conciencia) siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase (Barthes, 1994, p. 43).

Pero la pregunta es ¿qué implicaciones tiene abogar por una formación literaria en la escuela? La primera -y creemos que es de suma importancia-, es que el maestro³³ debe ser un sujeto sensible, es decir, que se deje afectar por las lecturas que realiza con sus estudiantes. Además, debe ser un maestro que cree vínculos con las realidades propias del estudiante, en términos de Petit, sería revivir las letras y personificarlas en la existencia de cada uno de los sujetos presentes (2011, p.143). En esta vía, consideramos necesario volcar la mirada sobre las preguntas, sobre los hitos que se encuentran en la narrativa misma de la vida y animar lecturas de mundos paralelos que le ofrezcan a los estudiantes otras miradas, más poéticas y más artísticas. Por ende, el objetivo de ser maestros decididos por la literatura es posibilitar, pese a que asistimos a tiempos de desasosiego, que algunos de nuestros estudiantes puedan decir en el futuro, que había “[...] un maestro que supo transmitirles su pasión, su curiosidad, su deseo de leer y de descubrir. E incluso hacerles gustar los textos difíciles” (Petit, 2001, p. 64), que los ayudó a comprender (a niños y jóvenes) que leer les confiere “[...] un “arte mágico” capaz de ofrecerle un poder misterioso” (Petit, 2011, p. 161). Es por este motivo que proponemos que nuestra patria, siguiendo los postulados de Cruz Kronfly (2016), sea la

³³ Es imprescindible la formación literaria del maestro para poder agenciar procesos de lectura con los estudiantes, tal como lo enuncia Gil Álvarez en su texto *La formación literaria del maestro*, donde enuncia que “[...] la lectura es un sentimiento y como tal se transmite por contagio y de manera constante” (2002, p. 19).

del idioma literario: un idioma ético, político y sobre todo estético, que nos permita aprender más sobre nosotros mismos, que nos posibilite aprender más de nuestra libertad.

“Finalizo con Matoub, estudiante de letras de veinticuatro años: “Leo, no para evadirme, porque no es posible evadirse. Voy a hacer una frase de escritor: leo para aprender mi libertad”” (Petit, 2011, p. 196).

En atención a lo anterior, podríamos preguntarnos ¿Por qué hablar de una formación estética (literaria y artística a la vez)? Porque creemos que es necesaria para que la escuela se vuelva habitable, ya que lo que vuelve habitable un lugar es que haya sido pensado con arte y ciencia (Petit, 2015, p. 139), desde su estructura física como desde su currículo. Motivo por el cual nuestra investigación se centra en el trabajo con la literatura y la conversación de esta con las otras manifestaciones artísticas desde un enfoque comparativo, para ello tomamos como base teórica algunos postulados y conceptos de la *literatura comparada*, con el fin de orientar ejercicios que nos den la posibilidad de establecer relaciones analógicas y diferenciales entre lo literario y los otros materiales de estudio (pintura, fotografía, música y cine). El método comparativo lo utilizaremos como una herramienta que facilite identificar principalmente las características, configuración y contenido de la obra literaria, para así tener un conocimiento pleno de la pieza trabajada en comparación con otra u otras artes en simultáneo, tal como lo dice Albaladejo (2008): “El componente comparativo del conocimiento tiene una constitución que se basa tanto en la diferencia como en la semejanza entre los distintos objetos, sus partes o sus agrupaciones” (p. 6).

De esta forma, los estudiantes podrán realizar de manera rigurosa y detenida análisis sobre aspectos que vinculan o marcan diferencias entre los objetos de estudio, estableciendo así diálogos *metaartísticos* con las artes, esto, basados en los principios de la *écfrasis literaria* y la *écfrasis iconotextual*, puesto que el texto escrito o verbal (en el cual entra lo musical) y las imágenes extraídas de pinturas, fotografías o películas serán nuestro material de trabajo. La *écfrasis* se centra en la descripción del arte, es decir, que esta favorece “[...] la representación verbal de una imagen visual” (Pimentel, 2003, p. 2). Conviene señalar que existen varias categorías que refieren a distintos tipos de descripciones dentro de la *écfrasis*: la *écfrasis referencial*, cuando se habla de un material que tiene existencia y es tangible, la *écfrasis nocional* cuando representan de forma verbal un objeto, es decir, que se materializa en el lenguaje, la *écfrasis referencial genérica* que si bien no se centra en un objeto plástico

(algún arte), caracteriza dos o más piezas plásticas en una misma línea temática; y en la *écfrasis iconotextual*, se trabaja desde el texto verbal y lo icónico, puesto que la imagen es leída de forma visual y descrita desde el lenguaje.

Así mismo, nos acercamos a *Lecturas de museo: orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*, libro del autor Mendoza Fillola (2000), en el que encontramos postulados que fortalecen significativamente nuestra investigación. En primer lugar nos ilustra sobre la didáctica de la literatura y los juegos de intertextualidad que pueden agenciarse con el arte desde la estética de la recepción, en segundo lugar nos habla sobre la interacción de la obra con el texto literario, y por último, presenta un conjunto de secuencias didácticas que un maestro puede desarrollar en sus clases respecto a la literatura comparada y esto cómo favorece a la creación, es decir, del trabajo con dos o más obras pueden salir creaciones propias inspiradas por un ejercicio comparativo, aspectos que consideramos potentes en nuestro proyecto, puesto que, tal como se expone en el libro, “Toda obra artística –ya sea literaria o en otro código- se organiza como un texto que contiene sentido y significado” (Mendoza, 2000, p. 10). Por ello, el museo se lee desde los estímulos visuales que se convierten en textos verbales que describen las obras contempladas, permitiendo realizar ejercicios de *intertextualidad*, es decir, extraer “[...] la relación o copresencia de dos o más textos” (Mendoza, 2000, p. 14). Es así como este enfoque de aprendizaje nos facilita proponer configuraciones didácticas desde la *literatura comparada*³⁴, y desarrollar una apuesta de enseñanza *artístico-literaria* que favorezca el proceso de lectura en los niveles literal, inferencial y crítico, que se contemplan desde el horizonte curricular del área de Lengua Castellana, a su vez, la recepción estética en relación con los impactos que generan las obras sobre el lector, y finalmente la construcción de subjetividades, configuración que surge de forma individual y colectiva. Es por esta razón, que vemos la necesidad de que las expresiones artísticas se apoderen de lo cotidiano, que lo coloreen y creen otros *camino*s

³⁴ Creemos que es necesario “hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales” (Lerner, 2001, pág. 26), las cuales les permitan a los estudiantes no solo decodificar o codificar información, sino llevar a cabo ejercicios significativos que promuevan la comprensión, interpretación y creación de significados y sentidos, donde leer y escribir se conviertan en herramientas indispensables para la construcción de mundo.

po(e)sibles, y con estos posibilitar una *habitancia sensible* desde el arte³⁵. A continuación, se realizará un esbozo de las relaciones *metaartísticas* que se tejen entre literatura y las otras artes que nos interesa abordar:

Literatura y pintura: a lo largo de la historia, varios poetas y pintores, han asegurado que el papel de la imagen es narrar y la palabra permite ver lo que está ausente (Agudelo, 2015, p. 16), lo cual sugiere que ambas artes son textos en los cuales se puede aplicar un ejercicio de lectura, y en este acto, descubrimos que habitan personajes³⁶ y lugares específicos que la obra recrea. Lo anterior, nos sugiere que “[...] hay pintores del habla, poetas que escriben desde atmósferas abstractas y tonalidades indefinidas [...], o artistas plásticos que acuden a la analogía poética [...], es decir, a la unión de elementos antípodos atrapados por el puente que tiende su mirada para la creación de una tercera y nueva realidad: la metáfora” (Roca, 2013, p. 9).

Es importante enunciar que el papel de ambos (pintor y poeta) se metaformosean y como lo sugiere Juan Manuel Roca, se convierten en *pintor-poeta* (2013, p.21), pues hacen poesía de la imagen y poéticas de la pintura, lo cual tiene gran relación con los planteamientos del maestro Pedro Agudelo, quien sostiene que “[...] una pintura puede contar una historia, ofrecer argumentos y significar ideas abstractas. A su vez, las palabras pueden describir estados espaciales y objetos” (Agudelo, 2015, p. 26), logrando con esto pintura y poesía metafísica (Roca, 2013, p. 22).

Es interesante el planteamiento de Da Vinci, quien “Decía que la poesía es pintura para escuchar y la pintura poesía para ser vista” (Roca, 2013, p. 6). Esto nos recuerda que muchos de estos artistas han reflexionado en los nexos ecfrásticos³⁷ que existen entre estas dos artes. Así pues, “[...] el cuadro conserva el motivo, el poema guarda el cuadro” (Agudelo

³⁵ “[...] leer y recordar sus lecturas, o sus escapadas culturales, sirve para proyectar un poco de belleza sobre lo cotidiano, para dar un trasfondo poético a la vida, para trazar historias que tal vez no se realizarán jamás, pero que son una parte de sí mismo” (Petit, 2015, p. 54).

³⁶ “[...] algunos personajes salen del lienzo y cobran vida en las letras de los novelistas” (Mendoza Fillola, 2000, p. 141).

³⁷ La teoría de la écfrasis literaria se explica de manera detallada y ejemplificada en *Cuadros de Ficción. Artes visuales y écfrasis en Pedro Gómez Valderrama* (2015), de Pedro Agudelo.

Rendón, 2015, p. 30) y muchas veces, tal como lo sugiere el escritor Eugène Ionesco, “Los colores son la palabra...”³⁸

Literatura y música: estas son dos artes que aunque no parecen tener mucho en común, su vínculo más importante se genera a través de la complementareidad, es decir que, “la literatura utiliza la música como coartada: el texto de las canciones necesita de ella, y la lírica comparte con ella uno de sus elementos esenciales, el ritmo.” (López, 2013, p. 4). Esta conexión se evidencia de una forma clara en las relaciones intertextuales que se pueden establecer entre canción-texto y la poesía, porque ambas están configuradas en clave de poema, comparten la estructura del verso y por ende deben rimar, generalmente no son textos largos, pueden compartir figuras literarias como son la metáfora, el símil, la anáfora entre otras; la musicalidad que viene integrada a cada verso, los sonidos y los silencios también hacen parte de su forma, ambas ponen el arte de la palabra como posibilidad de nombrar, tal como lo dice Bachmann “[...] la música y la poesía tienen el discurrir del espíritu. Por ello están en condiciones de reconocerse mutuamente” (2019, p. 10).

La música y la palabra crean juntas una obra de arte, es por ello que ambas existen y coexisten, si bien cada una se conforma con sus propios elementos, pueden tener independencia, es decir, hay piezas musicales sin letra y poemas sin voces instrumentales, pero juntas se complementan. Así lo escrito y lo sonoro estén separados entre los dos hay conexiones inherentes, por ejemplo si escuchamos música dramática inmediatamente podríamos nombrar algunos elementos terroríficos generados por los sonidos, o si quisiéramos volver texto lo que escuchamos, bastaría con prestarle atención a las narrativas, historias o hechos que nos hablan directamente al oído por medio del compendio de instrumentos que suenan y nos comunican sobre las temáticas perturbadoras que se tratan dentro de la obra; así mismo sucede con la poesía, si bien no es necesario leerla al compás del sonido de algún instrumento cuando se trata de lectura de poemas en voz alta, su fluidez depende del ritmo con el que se lea, del tono de la voz al pronunciar cada verso, de las pausas, volúmenes y tiempos que se esperan entre verso y verso, puesto que su musicalidad depende de ello.

³⁸ Citado por Agudelo (p.21). Este fragmento hace parte del libro *La búsqueda intermitente. Diario íntimo* (2006), del escritor franco-rumano.

En esta vía, y como lo menciona Bachmann (2019), “Música y palabra son una provocación, un alboroto, un amor; una confesión. Mantienen despiertos a los muertos y ahuyentan a los vivos, preceden el anhelo de la libertad y de lo impropio incluso hasta en sueños”(p.11), son la exaltación más sublime del hombre, en donde convergen sus emociones más puras a la luz de la sensibilidad, tanto en la canción que es poesía hecha música como en la palabra vuelta verso al compás del sonido, allí se transita por los caminos de la libertad de pensamiento, la conciencia social, el dolor por lo injusto, la alegría por los regalos de la vida, por lo posible y lo utópico.

Literatura y fotografía: es una relación que se vincula mediante la lectura narrativa, es decir, cuando alguien se acerca a cualquiera de estas dos artes hace el ejercicio de leer la historia que cuenta el fotógrafo por medio de su lente y que condensa en la imagen, de igual forma sucede con el texto, pues, el escritor a través de su pluma configura ciertas situaciones a las cuales les da desarrollo y consolidan una narración, ambas se interpretan a través de la decodificación, bien sea de íconos o palabras. Son dos manifestaciones del arte que poseen una narrativa, pues “El escritor y el fotógrafo utilizan la misma herramienta: la escrita. Mientras el uno describe una imagen con mil palabras, el otro describe mil palabras con una imagen” (Bastos, 2001, p. 1). Es así como los autores de obras de tal tipo producen creaciones que se convierten en textos y los lectores interpretaciones que se traducen al lenguaje dotándolas de sentido y de significado, en esta vía la fotografía por medio de un lenguaje no verbal, expone temas y conceptos en los cuales habita una historia y la pieza literaria posibilita el acceso a las imágenes mentales logradas gracias a la palabra escrita, de esta forma se crea una conversación entre lo fotográfico y lo literario mediada por dos lenguajes que tienen puntos de encuentro. Barthes (1986) señala que:

Las imágenes, sea una fotografía o un dibujo, es, o representa la expresión de algo, de un paisaje, de una escena, de algo de la naturaleza que es plasmado, a través de ese mecanismo de grabar que es la cámara fotográfica, o simplemente la acción del artista que dibuja. A ellas, lo que le da aliento de vida, es la intencionalidad con la cual fue realizada (la fotografía, o el dibujo), ¿qué se busca con la foto o el dibujo realizada(o) sobre tal o cual actividad? Consideramos a las imágenes, como una fuente emisoras de mensajes, con un fin o un propósito determinado (p. 68).

Es decir, que es necesario descifrar los mensajes plasmados en la fotografía. Para ello será necesario aprender a ver el espacio propio y colectivo en cuadros y detalles, en dimensiones, tamaños, formas, colores y encuadres, pues de esta manera la fotografía toma

sentido en el acontecer diario del espectador y del mismo fotógrafo. Este hecho nos recuerda lo importante que es decantarse por volver sobre lo narrativo que habita en ellas, y aceptar la invitación de crear otras narrativas de la vida. Tal vez, la cámara sea un elemento más para hacer poemas.

Literatura y cine: estas dos artes guardan una conexión bastante especial, como lo señala Svensson (2013), el cine es un aglutinador de artes: allí viven la literatura, la música, la pintura y la fotografía (p. 7), ello quiere decir que, a partir de este, podemos encontrar resonancias literarias y poéticas, en su construcción y despliegue. Y por su parte, en la literatura, encontramos el universo poético, donde podemos leer imágenes, músicas y otras posibilidades artísticas. Entre la literatura y el cine se produce una correlación en tanto el texto como la película incluye a grandes rasgos una historia, personajes, voces, espacios, tiempos, etc. Y es en el análisis realizado por el lector en donde se afianza dicha vinculación, propiciando que el relato “aparezca como una estructura común en diversos lenguajes” (Neira, 2001, p. 15).

El cine como obra de arte y como composición semiótica, favorece la construcción de preguntas por la subjetividad³⁹, la construcción de sentidos y la sensibilidad que se ve reflejada, mostrada a través del lente de una cámara, ya que este permite volver algo cotidiano en algo bello a través de una multiplicidad de signos, es decir, de imágenes y sonidos que narran y dan significados a la existencia. La literatura, por su parte, es una gran puerta que permite alzar vuelo tal como lo hace el Señor Morris Lessmore⁴⁰ con sus libros, ya que la lectura literaria favorece procesos donde los interrogantes éticos, políticos y estéticos se responden a través de la fantasía, de las metáforas, de las imágenes que enuncian cada palabra dentro de la obra, lo cual permite, en términos de Simón Rodríguez⁴¹, el milagro de resucitar a las letras que se encontraban sepultadas en el papel.

Así pues, acercarnos al cine y a la literatura desde un acto contemplativo que trascienda más allá del contacto con la historia que se observa o se lee, nos permite volver

³⁹ “[...] el objeto de la semiótica es «el sujeto en el mundo al que reviste de su subjetividad, una subjetividad no ideal sino concreta, no cerebral sino sensual, no solapsista, sino co-subjetiva»” (Svensson, 2013, p. 6).

⁴⁰ Personaje del corto *Los fantásticos libros voladores del Señor Morris Lessmore* (2010) ganador del Premio Oscar a mejor cortometraje en 2011.

⁴¹ Fue un educador, escritor, ensayista y filósofo venezolano, además, fue mentor de Simón Bolívar y Andrés Bello.

sobre la importancia de aguzar la mirada y al mismo tiempo de formarnos a través de aquellas particularidades que habitan en nuestras maneras de apreciar, ya que esto forma parte fundamental de lo que somos y tiene resonancias en cómo nos relacionamos con el mundo y con los otros, tal como lo menciona Carlos Skliar⁴² “[...] se trata de multiplicar las formas de mirar, de multiplicar las posibilidades de mirar todo aquello que las imágenes producen” (2010, p. 1), es decir, por medio de imágenes condensamos lo que sentimos, pensamos y vemos (de una película o de una pieza literaria), como también los diversos efectos que se quedan al interior de nosotros al aproximarnos a cualquiera de estas dos artes, ya que esto nos permite pensar nuestra propia existencia y reflexionar ante ella en términos sensibles, sociales, culturales⁴³ y, por supuesto, formativos⁴⁴. Por ende, pensar en un ejercicio que vincule la literatura y el cine implica “[...] no sólo atender el texto y sus condiciones de producción, sino también las condiciones de la mirada: la oscuridad, el silencio, los otros siempre anónimos, que comparten la escena, la suspensión del yo, quedar a merced de los espectros” (Serra, 2006, p. 148).

Creemos, en últimas, que la literatura, anudada a las artes, pintura, música, fotografía y cine son “[...] complejas elaboraciones culturales, suelen ayudarnos a viajar más allá de nuestras vivencias cotidianas y en muchas ocasiones nos ayudan entender asuntos de gran vitalidad” (Prada y Ruiz, 2012, p. 107). Así pues, leer (literatura y arte) se convierte en un acto creador y de descubrimiento, ya que esto favorece la formación de las esferas que confluyen en lo humano: es decir, lo cognitivo, lo estético, lo moral y lo emocional. Por ende, estimamos que tanto maestros como estudiantes deben aceptar la invitación del novelista Lloyd Alexander, de continuar leyendo: libros, partituras, óleos y fotogramas.

“Sigue leyendo. Es una de las más maravillosas aventuras que cualquier persona puede tener” (Lloyd Alexander).

⁴² Escritor e investigador argentino especializado en Literatura, Pedagogía y Filosofía. Ha sido reconocido a nivel internacional por sus aportes en el campo de la Educación.

⁴³ “El cine también está asociado al ensanchamiento de nuestras fronteras visuales, culturales, políticas, sociales... De ahí que nos permita ver en los bordes de nuestra subjetividad un conjunto de dinámicas que se configuran más allá de nosotros mismos, permitiéndonos comprender la interdependencia de las diversas dimensiones de lo humano y nuestra propia experiencia” (Prada y Ruiz, 2012, p. 106).

⁴⁴ “Pero el cine constituye en sí una nueva manera de hacer existir lo otro (Badiou, 2004). En la experiencia escolar, abrir las puertas al cine bien podría ser un modo de que lógicas, voces e imágenes extrañas, extranjeras, la visiten, suspendan sus certezas por un momento y hagan otra cosa de ella. Si el ojo de la pantalla es capaz de alterar el régimen de lo subjetivo (Kuri, 2004), quizá debamos otorgarle algún crédito para que habite e interrogue la escena escolar” (Serra, 2006, p. 153).

Segundo tono: formación estética⁴⁵, una conversación politonal entre filósofos

“El arte y el hombre son indisociables. No hay arte sin hombre, pero quizás tampoco hombre, sin arte. Pero él, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede faltar nuestro cuerpo. El ser aislado o la civilización que no lleguen al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral” (René Huyghe)⁴⁶.

“La actitud estética es un ensanchamiento de la conciencia perceptiva en la que los límites se desdibujan, los elementos dispares se juntan, la profundidad alcanza la superficie” (Maillard, 2017, p. 228).

El arte responde a nociones interactivas, sociales y relaciones (Bourriaud, 1998, p. 5), lo que indica que toda actividad artística tiene una multiplicidad de ramificaciones que favorecen las relaciones humanas, pues el arte es un estado de encuentro, es una *utopía de la proximidad* (Bourriaud, 1998, p. 20), que transforma las prácticas contemporáneas y culturales de lo que implica habitar el mundo en compañía del otro, creando así intersticios sociales que permiten el diálogo y la experiencia estética desde la intersubjetividad y se despliega a la posibilidad de *estar-juntos* ante la elaboración y reelaboración de sentidos de la existencia humana (Bourriaud, 1998, p. 35). Lo que indica que es indispensable concientizarse de las prácticas estéticas que habitan en cada ser humano, y de cómo estas transfiguran la formación y la construcción de sí desde las implicaciones políticas y éticas de volver sobre las formas del saber, es decir, de volver sobre las prácticas del *cuidado de sí*. Además, asumimos que el arte favorece un encuentro espiritual con el alma propia y la de los otros que crean presencia conmigo en el mundo, que es “el lugar para aprender/ que ser no necesita lugar” (Juarroz, 1992, p. 37).

Por lo anterior, consideramos de suma importancia apostar desde la educación por una formación estética que fortalezca la sensibilidad de los sujetos y, en este mismo proceso, la *conciencia estética*, puesto que, “Toda educación estética responde a las exigencias y posibilidades dadas en una sociedad y cultura determinadas” (Margarit, 2004, p. 20), lo que

⁴⁵ Es necesario aclarar querido lector que, a lo largo de este apartado se encontrará con expresiones como: razón estética, práctica estética, conciencia estética, entre otras, que hacen referencia a lo que nosotros comprendemos como formación estética, pues, aunque los autores que trabajamos tienen formas de nombrar diferentes, los sentidos y significados de dichos conceptos los entendemos desde una relación sinonímica.

⁴⁶ Citado por Ros, N. (2015) en El lenguaje artístico, la educación y la creación. En *Revista iberoamericana de Educación*. pp. 1-7. Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

implica la interacción con los otros y sus concepciones del mundo, de la vida, de la realidad, en términos comunes, cuando el campo de lo estético se nombra de forma automática nos remite a lo bello, pero ¿qué se define bello y desde dónde se hace? Lo bello desde sus raíces latinas *bellus* significa elegante, lo cual inmediatamente se convierte en un ideal⁴⁷, por ello, nuestro interés respecto a la educación estética es vincularla con la literatura y otras manifestaciones artísticas que nos permitan transitar por los caminos de la sensibilidad y la construcción de subjetividades a través de la experiencia de encuentro con el arte; que sea entonces un motivo para crear y soñar, porque lo estético no se da solo dentro de las piezas artísticas, sino también fuera de ellas. Es allí donde la contemplación toma un papel protagónico porque “[...] reconocer lo bello conduce a valorar lo existente, lo que es y amarlo tal cual” (Margarit, 2004, p. 25). Es así como en esos gestos nobles nos forman en un conocimiento específico, pero también para la vida. En síntesis, como lo dice Bauman (2008), en necesario hacer de la vida una obra de arte con intersticios y espacios abiertos para la posibilidad poética y artística.

Es importante volver sobre los postulados de Foucault sobre el *cuidado de sí* y, a su vez, conversar con el concepto de *experiencia estética* desde el pensamiento de Deleuze, ya que ambos son principios fundantes de lo que entenderemos por Formación estética. Es por este motivo que proponemos una conversación entre estos filósofos, con la sensibilidad de maestros, artistas, ya que, tal como lo expone Farina:

Foucault y Deleuze serán algunos de los exponentes de los nuevos discursos que revolucionan las condiciones de posibilidad del sujeto desde el pensamiento filosófico. La acción filosófica de estos autores marca fuertemente todo campo discursivo que problematiza las formas de la contemporaneidad. Politiza la estética de la subjetividad (2005, p. 15).

Michael Foucault, el cuidado de sí y las prácticas de libertad. A lo largo de la obra de Foucault podemos encontrar diversos interrogantes sobre las formas en las cuales el sujeto se constituye. Estas preguntas se responden a través del *cuidado de sí*, que es ocuparse de uno mismo desde un ejercicio reflexivo sobre la percepción y las palabras que nos configuran

⁴⁷ “Lo bello es lo vinculante. Funda duración. No es casual que, en Platón, lo «bello en sí» «sea eternamente» (*aei on*). Tampoco como «nombre poético de la diferencia de ser» lo bello es algo que a uno tan solo le agrada. Es lo vinculante, lo normativo, lo que da medida por excelencia. Eros es la *aspiración a lo vinculante*. Badiou lo llamaría «fidelidad» [...] La salvación de lo bello es la salvación de lo vinculante” (Han, 2017, pp. 108 – 110).

como sujetos éticos y políticos, desde el postulado de conjugar la vida como obra de arte, es decir construirla desde una intervención en los modos de ser y estar en el mundo, lo que indica asumir una práctica consciente de la libertad, ya que “La libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad” (Foucault, 1994, p. 396).

Es de gran alcance que Foucault enuncie que las prácticas de libertad están ligadas a la ética, pues esto nos recuerda que el cuidado de sí es ocuparse del alma propia y, a su vez, conversar con el cuidado y bienestar del otro. Así pues,

Ocuparse de uno mismo no constituye simplemente una condición necesaria para acceder a la vida filosófica, en el sentido estricto del término, sino que, como vamos a ver, como voy a intentar mostrar, este principio se ha convertido en términos generales en el principio básico de cualquier conducta racional, de cualquier forma de vida activa que aspire a estar regida por el principio de la racionalidad moral (Foucault, 1994, p. 35).

Esa conducta racional debe estar mediada por el *gobierno de sí*, es decir, por asumir desde una postura ética la existencia propia y colectiva. En esta vía, es necesario reconocer que “La preocupación por uno mismo se sitúa entre el privilegio y la acción política” (Foucault, 1994, p. 42). De ahí que sea tan importante asumir, desde una postura ética, los acontecimientos que nos han transformado y configurado a través del tiempo. Es así como nos convertimos en sujetos de la experiencia, pues esto favorece que nos formemos a través de una pregunta por las prácticas de sí y la otredad para construir nuevas rutas o modificaciones en el terreno subjetivo.

Sin embargo, es importante señalar que esta modificación está ligada a la construcción de una *conciencia reflexiva* (Foucault, 1994, p. 122) que se ocupe de las decisiones y maneras de *ser-estar* del sujeto. Esta conciencia logrará que las decisiones tomadas sean coherentes con la premisa de construir (o en términos deleuzianos, dibujar o cartografiar) *el saber, la verdad y la libertad* que le otorgamos a nuestra propia alma y a la del otro, es decir, que

El proceso del conocimiento de uno mismo conduce a la sabiduría. A partir de este movimiento el alma se verá dotada de sabiduría, podrá distinguir lo verdadero de lo falso, sabrá cómo hay que comportarse correctamente y de esta forma estará capacitada para gobernar (Foucault, 1994, p. 50).

Tal como lo hemos enunciado, el pensamiento de Foucault articula preguntas asociadas al problema de la formación humana, ya que sugiere la necesidad de fundamentar

el *cuidado de sí* en el arte de vivir, de conocer-se y conocer-nos como seres que se traspasan, seres a los cuales les pasa algo, y ese algo puedes ser “[...] que aquel que se preocupa de sí como un principio de subjetivación es quizás un sujeto sensible: inquieto por la formación como una posibilidad de llegar a ser otro a través de la búsqueda de la verdad” (Marín, 2012, p. 248). Lo anterior, señala Marín, siguiendo el pensamiento foucaultiano, debe permitir unas prácticas o procesos de formación que logren transformar al ser desde la conciencia y la sensibilidad de cada hombre.

Es precisamente por esto, que el maestro debe recurrir a la sensibilidad propia y a la de sus estudiantes, crear así espacios donde la palabra y la escucha creen memorias de la humanidad dotándola de una multiplicidad de tonos y matices, que articulados desacomoden la experiencia y la práctica estética que cada uno ha asumido. Por ende,

El maestro de lo sensible es entonces un maestro filósofo, un maestro artista, que percibe y articula los signos del arte provocando una variación en lo que se ve y se dice sobre lo real y que produce una especie de salto, de movimiento brusco en el pensamiento y en la vida, no busca una educación que solo construya y transmita experiencias objetivas del mundo exterior, sino que más bien construye y transmite las experiencias sobre sí mismo, como otra forma de educación (Marín, 2012, p. 251).

De ahí que sea tan importante que los maestros apelemos a una formación que les permita a los estudiantes animar sus propias construcciones, invenciones y relaciones creativas con el mundo; es decir, dar luces para que afloren sensibilidades que aportan a los procesos de subjetivación, desde sus sentidos, la literatura y otras artes. Es allí donde el pensamiento de Foucault tiene grandes resonancias, ya que la *práctica estética del artista* (entendido como un ser decantado por agudizar su mirada, en relación con la *artividad* que hay en cada humano) favorece un *diseño interrogativo sobre la realidad* que el sujeto enfrenta. Es de suma importancia que el maestro favorezca la pregunta constante por el *cuidado de sí*, es decir, por los modos y las formas de la mirada. En esta vía, resaltamos que Foucault enuncia que la actividad pragmática de volver sobre la esencia de sí mismo, va acompañada de una práctica de libertad y verdad (Foucault, 1994, p. 111), ya que la experiencia es un acontecimiento donde se conjugan las maneras de ver, estar y saber (propio y del otro). Esta conjugación permite configurar los regímenes de signos de la existencia y la experiencia de vivir en rizomas (Deleuze), entendido como una bifurcación de la experimentación del estar siendo.

Giles Deleuze, el arte y la experiencia estética. El pensamiento de Deleuze aboga por la necesidad de trazar desde la experiencia (propia y colectiva) *líneas de sensibilidad* que conduzcan a ramificaciones que unidas construyan vida. Es así como Deleuze postula que “[...] el arte nunca es un fin, sólo es un instrumento para trazar líneas de vida” (Deleuze, 2000, p. 191).

Esto nos indica que el arte es un elemento fundamental para que el hombre pueda pensar su vida, pueda dibujarle nuevos modos o rutas a la mirada propia y, de igual manera, esto logra darle vida, darle unas nuevas respiraciones a la existencia ética y estética del ser humano. Es por este motivo que Deleuze, junto a Guattari (1993), expresa que:

La finalidad del arte, con los medios del material, consiste en arrancar el percepto de las percepciones de objeto y de los estados de un sujeto percibiente, en arrancar el efecto de las afecciones como paso de un estado a otro (p. 168).

Así pues, el arte es un artefacto que posibilita la experiencia estética, es decir, el encuentro con la vida, con las palabras, las imágenes o los sonidos. De ahí, que Deleuze proponga que los artistas, los escritores y los filósofos sean los médicos de la sociedad, ya que son estos los que posibilitan otras comprensiones de mundo, sea imaginario o real, pues, en últimas, son estos los que muestran una re-presentación de la vida y lo que impera en esta.

Farina, Maillard y Bauman, otras voces y sentidos de la formación estética. La maestra Farina, después de realizar una lectura rigurosa de los postulados de Foucault y Deleuze enuncia que “Fue inevitable que la filosofía y el arte asumieran la experiencia del sujeto como algo que pasa necesariamente por el cuerpo y no solo por su conciencia. La formación del cuerpo pasa asumir un lugar destacado en tales replanteamientos” (Farina, 2005, p. 1), y con esto propone que es necesario que los seres humanos aprendan a observar lo invisible, escuchar lo inaudible (Farina, 2005, p. 101), y así favorecer un enfrentamiento con el artista (entendido como estudiantes y maestros) ante el mundo generando afectaciones en la esencia del ser, ya que estas posibilitan la composición de la vida como obra de arte.

Unido a estos postulados, resulta pertinente conversar con la propuesta de Chantal Maillard, quien aboga por una *razón estética* en el mundo moderno. De ahí que sea tan importante comprender que los seres humanos no somos seres agotados, ya que *estamos*

sucediendo en compañía del mundo y del otro, lo que implica *poetizar nuestra percepción*, y con esta, hacer que el mundo se convierta en un objeto estético por transformar. Así pues,

Crear un «mundo» es dar sentido, organizar lo que acontece, transformar el acontecimiento (simultáneo) en suceso (temporal, sucesivo). Crear mundo es provocar una imagen re-flexiva, re-presentar, mostrarle a la conciencia aquello que la conciencia parece incapaz de ver cuando no está ordenado en un sistema que permite el reconocimiento (Maillard, 2017, p. 20).

Lo anterior nos permite deducir que es de suma importancia formar nuestra *conciencia estética*, y con esto, acompañar a nuestros estudiantes a transformar su sensibilidad desde nuevos modos de configurar y de vibrar ante el *placer estético* de crear otros mundos posibles para darle respuestas ontológicas a la razón de ser de cada uno de ellos. Y es que “Alentar una razón estética, en cambio, significa recuperar el instinto creativo que nos permite constituirnos sin fin en/con el entorno en un perpetuo suceder” (Maillard, 2017, p. 27).

Ese estar sucediendo, se observa en los planteamientos de Bauman, quien aboga, al igual que Foucault, que es necesario estar haciendo, creando *la vida como una obra de arte*, y con esto ser conscientes de cada acto, apostándole a una elección de una buena vida, lanzándose al vacío y saliendo de allí, puesto que es la única forma de dejar de estar expuestos a la incertidumbre; para buscar la identidad es necesario convertirse en un artista de la propia existencia y cada acto favorecerá la configuración de una galería llena de obras al ritmo de las experiencias vividas, pues todos los seres humanos poseemos la capacidad para crear y recrear nuestra realidad (Ros, 2004, p. 4), ya que:

Como sugirió Michel Foucault, sólo puede sacarse una conclusión de la proposición de que la «identidad no nos es dada»: nuestras identidades (es decir, las respuestas a preguntas como «¿quién soy yo?», «¿cuál es mi lugar en el mundo?» y «¿para qué estoy aquí?») tienen que crearse del mismo modo que se crean las obras de arte (Bauman, 2008, p. 70).

Esto está estrechamente relacionado con el impacto que tiene una obra de arte sobre cada sujeto, puesto que lo estético dialoga con lo que es y siente cada ser, cuando se trata de abordar una obra literaria, observar una fotografía, contemplar una pintura, escuchar una pieza musical o apreciar el cine; si bien se trabaja con un conocimiento específico, también se vincula la sensibilidad ante los estímulos, en este caso: del arte, y en esta interacción se construyen o se afirman percepciones o puntos de vista sobre el material de estudio tratado.

Así pues, es importante potenciar ese pensamiento de vivir la vida como una obra de arte, en aras de que los procesos de creación puedan fluir de mejor manera, porque alguien que vive de tal forma, de manera intrínseca se convierte en artista. En últimas, como maestros debemos agenciar procesos de subjetivación, es decir, procesos que les permitan a los estudiantes volver sobre el sujeto, aquel que se ha construido y deconstruido con el otro, aquel que se ha narrado y ha establecido lazos donde la vida y la memoria regresan con interrogantes sobre su existir en el mundo. Es por este motivo que consideramos que:

“El arte no es sólo una técnica, es historia, es lenguaje de una época y cultura. El arte no es patrimonio sólo de un hombre, es patrimonio de la humanidad” (Ross, 2004, p. 6).

Tercer tono: construcción de subjetividades poéticas y artísticas

“Son las historias del otro- sus relatos, sus haceres, su arte- la que nos permite la reconstrucción y re-escritura de nuestra propia historia, de nuestra propia subjetividad” (Prada y Ruíz, 2006, p. 18).

“La subjetividad incluye el conocimiento, las construcciones simbólicas e imaginarias de los saberes que entretajan lo simbólico, lo social y lo singular para la construcción de la realidad” (Guattari, 1998, p. 87).

A lo largo de la historia, la subjetividad se ha venido trabajando desde varios enfoques de las ciencias sociales y humanas; el ámbito sociológico nos remite a las condiciones históricas, culturales y políticas vividas por la humanidad, es decir que, al tiempo que la sociedad evoluciona, la concepción de este término (referido a lo social), también varía, centrándose específicamente en el sujeto como ser político que habita una comunidad y se rige por sus convenciones; desde lo filosófico nos situamos en el ser y su experiencia de vida en relación con su entorno, la capacidad que tiene para pensar y producir un conocimiento basándose en su verdad; en lo referido a lo institucional, cuando se trata de la construcción de subjetividades nos remitimos a la formación del sujeto en cada ámbito de su vida, es decir, que responde a la producción de subjetividad desde los principios de las instituciones de las que haga parte, llámese familia, institución educativa, entidad de trabajo, estado, etc. Es preciso trabajar, de manera más decidida, desde la construcción de subjetividades que parte del sujeto, de su relación con la vida y el mundo que lo rodea que es sensible y racional. Siendo todos estos elementos importantes, no deberíamos inclinarnos por uno, sino integrarlos a la hora de formar y formar-se, como lo dice Chaves (2006):

De tal forma, nos vamos construyendo como seres humanos en la interacción social, en las relaciones con las personas, en la familia, en la escuela y en la comunidad. En ese contacto

con el contexto sociocultural, vamos edificando nuestra subjetividad, nuestra manera de ser, pensar, sentir y actuar (p. 190).

La modernidad ha contribuido a la fragmentación del sujeto, lo que ha implicado que los ciudadanos basados en una supuesta educación cívica se olviden de preguntarse por el problema de lo que implica estar siendo, es decir, que la modernidad se ha encargado, a través del uso exacerbado de la razón, de eliminar aquello que nos hace ser seres en movimiento⁴⁸. Como lo indican Prada y Ruiz (2006), debemos reconocer que “[...] somos cuerpo, lenguaje, inconsciente, pulsión, historia” (p. 2), indicando así que es necesario que el sujeto se pregunte por ¿cómo agenciar procesos de construcción crítica que posibiliten la construcción y transformación de la subjetividad (desde una mirada, ética, política y estética)?

Para ello es importante poner el acento sobre la formación del ser en aras de potenciar su espíritu crítico, es fundamental tener conciencia de que habitamos en un mundo en un mundo compartido y, por ende, lo que somos también lo configura aquel que coexiste conmigo, en esa línea de sentido cada pensamiento nos involucra a todos, pues, “[...]posicionarse en el mundo es un acontecer profundamente político, implica un ámbito racional: nos posicionamos ante los otros, con otros y por otros” (Prada y Ruiz, 2012. p. 75). Pues, pensar-se trae consigo el presente en primera persona del plural, es decir, nos incluye a todos, y, por consiguiente, los procesos de construcción de subjetividades se desarrollan en compañía, como lo enuncia Guattari (1996), “[...] la subjetividad es plural y polifónica [...] no conoce ninguna instancia dominante de determinación que gobierne a las demás instancias a una casualidad unívoca” (p.11), y anudado a esto, Prada y Ruiz (2012) sostienen que “El posicionamiento es lo que permite que la subjetividad política se apoye en los aprendizajes” (p. 75), que están mediados a la luz de las experiencias compartidas que deja el convivir en una comunidad.

Y creemos que la literatura y las artes posibilitan la poetización de la vida, reconocerse y habitar-se desde las letras, las imágenes, los tonos y los matices que componen una o varias piezas artísticas, pues la interacción con ellas nos permiten viajar entre lo que somos

⁴⁸ Han menciona en este caso, que “[...] lo global barre todas las singularidades, que no se someten al cambio general” (2017, p. 12), lo que indica que la diversidad, y lo distinto, como lo enuncia este filósofo, sean expulsados. Sin embargo, es importante decir que la singularidad, eso que nos constituye como seres humanos diversos, debe ser un umbral que permita otras posibilidades de vida, que parte de una apuesta por la lectura del otro, desde una mirada atenta (Han, 2017, p. 74) a las ramificaciones que existen en cada ser humano, es decir, que esta mirada, esta lectura logre observar sombras y luces en cada hombre y mujer.

y venimos siendo, viajar en ese todo que nos configura como seres *sentipensantes* capaces de hacer cruces entre la propia historia y el arte, siendo conscientes de que habitamos el mundo en compañía del otro y por ende, la vida y la historia coexisten mediante la otredad. Lo cual indica que la subjetividad es, por lo tanto, una construcción compleja atravesada por relaciones sociales y culturales. Desde los planteamientos de Alfonso Torres, quien se apoya en los postulados de Geertz,

La subjetividad no se agota en lo racional ni en lo ideológico, sino que se despliega en el amplio universo de la cultura, entendida como “entramado de símbolos en virtud de los cuales los hombres dan significado a su propia existencia... dentro del cual pueden orientar sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que los rodea y consigo mismos” (Torres, 2006, p. 92).

Un postulado interesante que deja entrever que la subjetividad se configura a través del juego entre la razón, lo político, lo cultural, la experiencia de vida y lo sensible; lo subjetivo se construye en sociedad, y siendo así la otredad hace parte de lo que somos, lo que pensamos, sentimos y creemos, como lo dice la cita anterior son “relaciones recíprocas” que forman todo un tejido social que se va llenando de sentidos y significados a la luz de las voces que van siendo parte de él.

Sin embargo, también se debe tener en cuenta que como sujetos tenemos autonomía, y podemos poner a nuestro favor todo aquello que nos deja la interacción con el mundo y con los otros, como seres que tomamos decisiones respecto a nuestra educación, y resulta fundamental en los procesos de construcción de subjetividades el desarrollo del pensamiento crítico, puesto que nos pone en el lugar del entendimiento, la interpretación, y el análisis, por ello es nuestro deber decidir qué espacios habitar en pro de una formación integral en términos individuales como colectivos. En palabras de Chávez:

El *sujeto* se constituye éticamente a partir de unas *prácticas de sí*: la tarea, la estrategia, a lo que hay que enfrentarse es a la búsqueda de unas nuevas *prácticas de sí* que promuevan un nuevo tipo de subjetividad. Se trata, entonces, de decidirse o enfrentarse por un pensamiento crítico (2012, pág. 106).

En el contexto escolar se vuelve necesario que el maestro piense la construcción de subjetividades desde los procesos que los estudiantes viven dentro del aula y fuera de ella, conjugados con lo que ellos son y vienen siendo, puesto que este es un espacio en donde la socialización tiene un lugar de suma importancia y favorece los diálogos que responden a la reflexión crítica y reelaboración del sujeto. En el acto educativo se vuelve imperante hacer

énfasis sobre la formación del ser a través de las áreas de estudio, o como lo dice Foucault: “Más que la formación de un saber se trata de algo que tiene que ver con la corrección, con la liberación de la formación de un saber” (1994, p. 52). Por lo anterior es que los maestros están llamados a educar a sus estudiantes de una forma integral, en donde el ser y el conocimiento tengan lugar de forma simultánea.

Nosotros como maestros en formación, creemos que este cometido resulta esencial en el acto educativo, es una responsabilidad ética del maestro propiciar espacios sensibles en donde no sólo se enfatice en los aspectos relacionados con temáticas abordadas en las distintas áreas de conocimiento, sino desde la vida misma, pues allí se devela entonces uno de los pilares de nuestro trabajo de investigación, que se mueve entre la formación literaria, entre las artes y el ser sensible como asuntos que van de la mano y favorecen el devenir sujeto.

Es por este motivo que es necesario reconocer que la escuela como espacio posibilita la interacción entre una multitud de voces que permitan ahondar en la relación que tiene la existencia con la narrativa, ya que tal como lo enuncia Ricoeur, es necesario que el hombre pueda contar y pueda contarse a sí mismo los engranajes a los que asiste, a propósito de reconocerse como un sujeto con identidad-es, con memoria y posicionamiento; y con esto lograr crear y re-crear constantemente la conciencia, pues ésta, asegura Saramago, es la llamada a combatir el neoliberalismo. Como maestros estamos llamados a favorecer la creación de espacios donde los estudiantes resuenen a partir de la comprensión del mundo, del otro y de su propia vida, ya que “Pensar-vivir la subjetivación hoy implica hacer posible plantar sueños realizables” (Prada y Ruiz, 2006, p. 16)⁴⁹, en los estudiantes y lograr con esto, la creación de “[...] producciones de subjetividad que comprometen danzas, cantos y relatos” (Guattari, 1996, p. 126).

“La subjetividad es una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia” (González, 2012, p. 13), es decir que, constantemente, a través de las

⁴⁹ Siguiendo los postulados de Guattari, es importante enunciar que la Subjetividad es “[...] un estado naciente que no cesará de nacer en el sueño, el delirio, la exaltación creadora o el sentimiento amoroso” (Guattari, 1996, p.17).

actividades realizadas por el hombre en su diario vivir y alrededor de sus interacciones culturales y sociales se generan prácticas subjetivas mediadas por los estímulos y las sensaciones que deja lo vivido.

En esta vía, nuestra apuesta investigativa aborda el tema de la construcción de subjetividades desde un enfoque más contemporáneo, que implica tener en cuenta al ser como pensador y crítico a partir de su forma de habitar el mundo, estar, saber y hacer, entrelazada con los impactos que se generan al acercarse a una obra de arte (recepción estética). Para que esto se genere, debe habitar en el ser un movimiento no dicotómico entre “cuerpo-psique, emoción-cognición, externo-interno, consciente-incosciente” (Gonzalez, 2012, p. 12), puesto que, “El propio cuerpo es condición de posibilidad de la subjetividad trascendental” (Maillard, 2017, p. 206), de ahí que, la experiencia a través de las artes se preste para generar diversos procesos de enseñanza orientados hacia las prácticas de aprendizaje, en este caso en el área de Lengua Castellana, prácticas atravesadas por lo subjetivo y, con ello, por los ecos que dejan lo vivido en las dimensiones ideológica, ética, política y social. Y siempre es importante recordar, que tanto maestros como estudiantes, no somos seres aislados, somos piezas de un rompecabezas.

“No eres una entidad aislada sino una parte única e irremplazable del cosmos. No lo olvides. Eres una pieza esencial del rompecabezas de la humanidad” (Epicteto).



III. METACROMÁTICO: LA INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES COMO VIAJE METODOLÓGICO



Ilustración 3. *Un artesano científico.* Felipe Paniagua González. 2019.

Hacer arte requiere su método y es el artesano quien decide cómo proceder con su lienzo, el acto de creación se instala dentro de su cuerpo y lo traduce de forma rigurosa en obra, lo cual, demanda instantes de cavilación sobre lo que siente, lo que desea expresar y cómo quiere hacerlo; es un asunto que trasciende más allá del contacto con los óleos, las cámaras, las melodías o los versos, que exige pensar en cada movimiento, forma o textura. Hacer arte reclama entonces toda la atención, meticulosidad y dedicación con la que trabaja el alquimista. Sara Gallego. 2019.

“Comprender cómo es la vida, cómo son los modos de vida, cómo piensan los seres humanos, cómo interactúan entre ellos, cómo construyen significados sobre su vida, su quehacer, su relación con la naturaleza” (Galeano, 2014).

A lo largo de la historia, los maestros han tenido la voluntad de interrogarse por aquello que los ha configurado y les ha permitido ser. En esa vía, es fundamental que puedan cultivar una mirada atenta; sus inquietudes han permitido descubrir las posibilidades que alberga la educación, motivo por el cual consideramos de suma importancia que la acción pedagógica esté permeada por inquietudes, pues, “La pregunta y el intento de ver los distintos matices que están cifrados en ella es la acción de construcción pedagógica que se intensifica y sintetiza en actos de investigación” (Vargas, 1986, p.47). Esto hace que los maestros se encuentren, tal como lo sugiere Ossa Montoya parafraseando a Zuluaga Garcés, en “[...] una labor de permanente formación, búsqueda, encuentro, desencuentro, construcción y deconstrucción, en tanto sustantivos que reflejan la presencia de un maestro investigador” (2015, p. 108).

Habitar la escuela nos abre la posibilidad de leer la realidad de una manera holística, para ello es preciso observar, participar y transformar los entornos en los cuales se realizan investigaciones. Es importante comprender que dentro de las dinámicas escolares (dándole un lugar fundamental a los procesos de enseñanza y aprendizaje), transitan múltiples miradas de mundo, lo cual, sugiere ese ámbito subjetivo que permea esas *teorías del acontecer* desde el reconocimiento del valor que tienen los estudiantes como sujetos protagonistas del contexto social y cultural al cual pertenecen.

Creemos que “La investigación está asociada a la capacidad de explorar, a curiosear y dar pistas, a través de los elementos corporales y el uso de los sentidos” (Sarmiento Castro, 2009, p. 41), por ello abogamos por una perspectiva cualitativa de investigación en educación, ya que esta favorece la comprensión y la interpretación de eso que emerge en la escuela, desde las preguntas por el saber, por el hacer y por el ser, este último de gran importancia, puesto que, es necesario revisitar esos caminos de la sensibilidad y de la construcción propia, y con esto posibilitar el *cuidado de sí* desde una postura ética, política y estética de la existencia propia y colectiva, que favorezcan las formas de *ser* y *estar* (consigo mismo, con el mundo y con los otros).

La investigación cualitativa se ocupa de “[...] trabajar con las cualidades de los seres humanos y los considera como productores de conocimiento, independientemente de su nivel educativo y condición socioeconómica” (Galeano, 2014), y esta responde a dos lógicas específicas: es *emergente* y *flexible*, intentando, en ese sentido, vislumbrar a los sujetos desde

su contexto, desde la manera en la que habitan el mundo. Esta perspectiva investigativa aboga por la construcción de conocimiento desde un trabajo dialógico, es decir, se decanta por el reconocimiento propio, del mundo y de los otros. Desde nuestra mirada, apostar por una investigación cualitativa es convertir las aulas en un constante coloquio donde la esencia humana conduzca hacia múltiples respuestas de aquello que nos inquieta, en definitiva, tal como lo menciona Galeano (2014), “[...] es entender la vida misma desde la vida”. Igualmente, ratificamos que este tipo de investigación no es objetivo, pues, el investigador, es decir, el maestro, está inmerso en la escuela, lo cual quiere decir que él comprende e interpreta las palabras, los silencios, los pensamientos de los estudiantes y los propios, pues, investigar es hacer una indagación consciente en busca de intersticios.

Es preciso señalar que la investigación cualitativa en el campo educativo bebió de las perspectivas investigativas desarrolladas por las ciencias sociales, entre ellas, podríamos nombrar, la etnografía⁵⁰, los estudios de caso⁵¹ y la investigación acción⁵². Ello quiere decir que los postulados de estas perspectivas permitieron aflorar rutas para la comprensión de lo metodológico en la educación. Además, el giro hermenéutico de los años setenta abrió las puertas a búsquedas fenomenológicas y hermenéuticas, donde ambas vuelven sobre la experiencia y los sentidos que esta adquiere en las indagaciones propuestas. Este camino ha permitido que las pesquisas en educación creen rutas para hacer y comprender lo pedagógico y lo formativo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, logrando con esto crear didácticas que responden a los cuestionamientos de los seres que habitan la escuela. Así pues, creemos que uno de los objetivos principales de la investigación cualitativa es generar nuevos

⁵⁰ Esta perspectiva permite realizar una descripción, construcción y reconstrucción de los escenarios culturales desde la pregunta por las prácticas que emergen allí, es decir, cómo se comunican, cómo son y qué hacen las personas en relación con el lugar en el que se encuentran. En educación, la pregunta está orientada a comprender el funcionamiento de la escuela en relación con el contexto y prácticas culturales que rodean el acto educativo.

⁵¹ Es un estudio riguroso, detallado, comprensivo, sistemático y profundo sobre un acontecimiento. En educación, los estudios de caso analizan los rasgos de las personas y de su contexto en relación con el proceso de Enseñanza/Aprendizaje. Es importante señalar que muchas veces los estudios de caso suelen ser comparatistas.

⁵² Aboga por la inmersión del investigador en el contexto investigado, en el cual la comunidad es partícipe de la formulación e interpelación de las preguntas, ya que en esta perspectiva todos son co-investigadores, no hay una brecha entre investigadores e investigados. Es una apuesta donde el investigador teje comunidad y esto hace que afloren otras miradas de aquello que inquieta. En educación se relaciona con los proyectos asociados a las prácticas situadas, desde donde emergen reflexiones sobre las acciones del docente, es decir, desde su postura (política y ética) frente a sus estudiantes. Igualmente, es importante enunciar que esta perspectiva investigativa tiene una variante en el contexto colombiano, a partir de la propuesta de Fals Borda, sobre investigación acción-participación.

conocimientos a partir de lo comprendido e interpretado. Esta perspectiva tiene un abanico de posibilidades, pero consideramos que por la naturaleza de nuestras inquietudes, el enfoque metodológico basado en artes es el propicio para poder navegar *metaartísticamente*, es decir, entre artes y desde el arte.

Colores primarios o las raíces de la metodología basada en artes

Al analizar la escuela y las prácticas docentes, Freire se preguntó por “¿Cómo es posible que se le prohíba al educando la creatividad, que se le inhiba de correr el riesgo de la aventura de crear?” (Freire, 2015, p. 56). Creemos que este interrogante abre la posibilidad para volver sobre esos trazos, esos colores primarios que han permitido que hoy podamos investigar a partir de la invención artística que aflora en estudiantes y maestros. Para ello, volveremos sobre algunos postulados de John Dewey⁵³, Elliot Eisner⁵⁴ y Jorge Larrosa⁵⁵, quienes defendían la idea de que toda experiencia es en sí un acontecimiento estético, por ende, este se puede materializar de manera artística, asimismo, retomamos la idea de rizomas de Gilles Deleuze⁵⁶ y Félix Guattari⁵⁷, pues estos favorecen “[...] deslindar, cartografiar, incluso futuros parajes” (Deleuze y Guattari, 2000, p. 11).

Dewey plantea que la experiencia no es solo un hecho presente, puesto que es una realidad que conversa con el pasado y el futuro de aquellos que se ven abocados a pensarse en movimiento, en términos de Dewey, aquellos que *interactúan* con su alma, con el mundo y los otros, logrando con esto crear diálogos entre lo que vienen siendo y eso que les es desconocido. En esa vía la experiencia como interacción permite expresar la función y la fuerza educativas. Lo anterior nos deja claro que aquello que vivimos es la totalidad de las relaciones que el ser humano crea con su ambiente. En su texto *Experiencia y educación*

⁵³ Fue un pedagogo, psicólogo y filósofo norteamericano. Abogó por que la educación fuera un proceso formativo, pues es allí donde la experiencia se da, y esto favorece que la escuela sea una puerta para el reordenamiento social.

⁵⁴ Fue un maestro de arte y educación estadounidense, quien se decantó por defender la creación de currículos especializados para enseñar artes (tanto en las universidades, como las instituciones educativas), e igualmente, fue un abanderado que promovía las relaciones interartísticas entre el arte y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

⁵⁵ Es un maestro de filosofía de la educación de la universidad de Barcelona. Su trabajo se ha centrado en ensayos que versan sobre filosofía, literatura y educación.

⁵⁶ Fue un filósofo francés. Centró sus investigaciones en torno a la historia de la filosofía, la literatura, el arte, la pintura, el cine y la política. Teorizó y desarrollo junto a Guattari, el concepto de rizoma y pensamiento rizomático.

⁵⁷ Fue un psicoanalista y filósofo francés. Teorizó y desarrollo junto a Guattari, el concepto de rizoma y pensamiento rizomático. Además, ambos trabajaron el concepto de desterritorialización desde la apuesta por habitar esas geografías del ser humano.

(2010), Dewey critica a los modelos tradicionalista y progresista por la falta de una conceptualización de eso que nombramos “Experiencia educativa”, ya que esta ausencia no favorece las preguntas por las prácticas formativas en las escuelas. Por este motivo, el autor propone que la pedagogía debe ser una experimentación continua donde maestros y estudiantes tejen sus almas en relación con eso que los viene habitando. Estos pensamientos han generado grandes ecos en el pensamiento de Eisner, pues toma como referente estos postulados para afirmar que la experiencia educativa es un viaje estético, no estático, lo cual nos sugiere esos movimientos sensibles que favorecen el *conocimiento somático*, el cual sugiere que la mente necesita de los sentidos para conocer las características sensibles y físicas del mundo, e igualmente, reconoce que el cuerpo tiene otras formas de conocer (no solo las tradicionales, como leer, escribir, sumar y dividir, que son solo funciones racionales, como lo expresa Dewey), sino que también es posible acercarse al conocimiento desde las emociones, el gusto, el tacto, la memoria, de volver sobre las cicatrices, como lo sugiere Bonnett, y con esto reivindicar que somos seres poéticos, que transitamos entre la razón y la sensibilidad.

En su trabajo investigativo y artístico Eisner sostiene que la experiencia debe traspasar por el alma de los maestros y de los estudiantes a partir de la creación de obras artísticas que permitan interactuar con el otro. Es importante anotar que en el año 1981 este autor propuso la evaluación artística a través de la crítica de arte, lo cual es una raíz fundamental para la Investigación Basada en Arte, pues abogaba por la unión de conocimiento y experiencia desde los procedimientos artísticos relacionados con los fenómenos a los cuales el arte respondía y responde. En este momento histórico el concepto de arte conceptual (nacido en los años setenta, junto al giro hermenéutico) ha sido acogido y ha podido desarrollar la idea de conceptualizar lo social y lo cultural a través de la comprensión que el artista tiene frente a eso que está aconteciendo, esto da cuenta, como lo sugiere el maestro Elliot, del proceso crítico por el cual transcurrió el pensamiento de aquel que crea.

Larrosa afirma que la experiencia es “eso que me pasa” (2006, p. 88), lo cual indica que es un acontecimiento propio, donde el sujeto se siente ex/tranjero, ex/traño, ex/iliado (2006, p. 89), palabras que sugieren movimiento, desde el adentro hacia esas imágenes del afuera, y sugieren la posibilidad de regresar a los bordes subjetivos para transformarse a partir

de la reflexión del recorrido, de materializar ese *principio de pasión* en letras, pinturas o melodías que hagan que el alma resuene.

Deleuze y Guattari en su libro *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (2000), aluden al rizoma “[...] como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas” (p. 12), donde hay una multiplicidad de *rizoformas*, que evidencian principios de conexión, heterogeneidad, multiplicidad, rupturas, cartografías y calcomanías que permiten la filiación, ya que “En los rizomas hay nudos de arborescencia, y en las raíces brotes rizomáticos” (Deleuze y Guattari, 2000, p. 24), lo cual sugiere, precisamente la importancia de crear rutas rizomáticas para la experimentación de la existencia, abriendo la posibilidad a desenraizar el verbo ser y sacudirlo, para agregar un sin fin de “y”, para favorecer la apertura hacia el afuera, pues “[...] el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga” (2000, p. 25), con los bordes. Así pues, el pensamiento de Dewey, Eisner, Larrosa, Deleuze y Guattari ha permitido abrir otras maneras de narrar artísticamente la vida, ya que,

“El impacto de estas ideas, no sólo han supuesto abrir la investigación a otras formas narrativas que representen geografías de la experiencia humana que habían quedado ocultas bajo la capa del objetivismo, sino también a cuestionar lo que es o puede ser investigación” (Hernández, 2008, p. 89).

Policromía: la investigación basada en artes, entre incógnitas, miradas e invención

“[...] toda actividad artística es investigación” (Hernández y Fendler, 2013, p. 115).

“[...] el proceso artístico también implica transitar entre silencios, tiempos de acción, de escucha, de conversación, de miradas, de pensamientos, y entre los huecos y las conexiones entre todo lo anterior” (Hernández, 2008, p.111).

La investigación basada en artes (IBA) constituye una perspectiva investigativa que apela a la creación artística para lograr una narración errática de la experiencia humana, es decir, estética (Hernández, 2008, p. 90). Esta metodología permite hacer indagaciones artísticas, desde una conversación más amplia y profunda con las incógnitas que habitan en cada artista⁵⁸, en cada sujeto que se vislumbra en la escritura de una poética, de una pincelada,

⁵⁸ Es importante señalar que al igual que Foucault, Deleuze y Beuys (entre otros), nosotros consideramos que todo ser humano es un artista, por ende, puede construir arte desde una concientización de su *artidad*, desde esa reflexión constante de su venir siendo, desde la pregunta por la experiencia en relación con su habitancia en el mundo.

de una nota musical o en su gesto fotográfico para posibilitar nuevas miradas del yo (ibid., p. 107), lo que indica una búsqueda de matices, perspectivas y lugares no explorados desde una perspectiva literaria y artística (ibid., p. 94). Es importante señalar que la IBA elimina las barreras entre la obra de arte, el artista y el espectador, pues desde esta metodología se posicionan en un solo sujeto las tres aristas mencionadas, lo que entra en conversación con el postulado de Foucault, quien plantea que la vida es una obra de arte.

Este tipo de investigación propicia “[...] espacios de encuentros en los cuales es posible resonar juntos” (Torregrosa y Falcón, 2013, p. 56), a propósito de considerar que el arte es una experiencia de encuentro de palabras, imágenes y sonidos con otro, es una aventura donde razón y sensibilidad emprenden juntas un viaje que privilegia la creación artística desde la reflexividad e interpretación propia y en colectivo de las maneras de metaforizar y simbolizar nuestros pasos, nuestros viajes, nuestros (des)-encuentros desde a/r/tografías⁵⁹ que nos permita comprendernos holísticamente en la imaginación, creatividad y sorpresas del acto creador. Es por este motivo que consideramos que la IBA es la mejor vía para realizar esta investigación, pues nos permitirá conocer al otro desde su artividad, es decir, desde los ecos o resonancias que devela en su actividad artística. Que sea esta una oportunidad para reabrir,

[...] la formación a la felicidad, la embriaguez, la seducción, lo sensible, lo sagrado, la exuberancia, el *pathos*, nos abrimos a una tendencia dionisiaca. Integrar estos aspectos en la enseñanza y la investigación es simplemente comprender la persona en su totalidad y no escindida, fragmentada (Torregrosa y Falcón, 2013, p. 57).

Panorámico: reconociendo los matices y las entonaciones de los sujetos de la investigación y su contexto

Cuando decidimos hacer investigación, al mismo tiempo nos disponemos a explorar los contextos y a re-conocer a los participantes que nos acompañan durante el proceso

⁵⁹ La IBA tiene como principal impronta el uso de elementos artísticos, de ahí que sea importante apelar por una narrativa artística centrada en el ser humano, en sus intenciones, experiencias, deseos y necesidades, lo que implica precisamente un ejercicio de reflexividad y de indagación sobre sí mismo. Desde esta perspectiva, es necesario crear a/r/tografías desde la escritura, desde lo visual (pintura, fotografía o cine) y desde instalaciones (Hernández y Fendler, 2013, p. 116) que sirvan como cartografía (es decir, mapa de indagación), pero que, a su vez, estas rutas trazadas se despliegan como un arte, a propósito de experimentar la creación.

investigativo, es como quien se acerca por primera vez a una obra de arte y con suma delicadeza contempla cada detalle, se plantea interrogantes y se sorprende por cada descubrimiento; de igual forma sucede cuando llevamos a cabo el acto de investigar, en dicha experiencia cada ser y cada espacio forman parte fundamental de ese todo en donde se condensan nuestras preguntas, búsquedas, hallazgos, dudas y certezas. Es así como decidimos poner nuestra mirada sobre la Institución Educativa María Auxiliadora ubicada en el municipio de Sabaneta, lugar en donde llevamos a cabo nuestras Prácticas Pedagógicas I y II, y, de forma simultánea, la construcción de nuestro Proyecto de grado y con este, el despliegue de nuestro espíritu investigativo.

Dicha institución fue pues la que nos abrió las puertas en el año 2018 para cumplir uno de tantos sueños que compartimos y que estamos gestando a la luz del deseo de continuar formándonos como maestros y seres sensibles ante la vida y el mundo, ese deseo que se traduce en un presente continuo, que nos ocupa a diario. Es por ello que habitar la escuela, en nuestro caso la IEMA o “La escuela del morro” como algunos la conocen, nos invitó a pensarnos inmersos en su contexto, es decir, a hacer un recorrido más allá de conocer la planta física, contar las aulas, la cantidad de estudiantes, los espacios de recreación, visitar la biblioteca... puesto que nosotros nos interesamos por transitar sin guía de camino las rutas que se han construido alrededor de los acontecimientos que han tenido lugar allí.

Nos encontramos con varias décadas de historias, luchas de maestros y directivos por defender la educación en periodos de violencia, apostándole a una formación que apela por la construcción de memoria histórica en la escuela, a través de la eliminación de fronteras y desde la invitación hospitalaria y amorosa a escribir la paz a lápiz y papel, desde el reconocimiento y la compañía del otro; también nos topamos con proyectos que cultivan la nobleza en el ser como lo es el plan liderado por el grado once, el cual consiste en hacer una recolección de alimentos a nivel institucional, armar mercados de forma equitativa y posterior a ello, en compañía de algunos docentes, entregarlos a las familias que viven en las zonas más alejadas de la vereda; *Se vale soñar* es otra iniciativa que le apuesta a potenciar los sueños y los pensamientos de los estudiantes como motivación para que no abandonen su proyecto de vida y sus deseos a futuro; unido a ello, tiene también lugar *La noche del perdón* que se lleva a cabo en la institución en el mes de noviembre, acto simbólico en el cual los

estudiantes escriben en hojas los asuntos que se perdonan en relación con ellos y con los otros y, como cierre, lo dejan ir al calor de las llamas. También destacamos otras posibilidades de formarse para los jóvenes en situación de “extraedad”. Dicho programa se llama *Caminar en secundaria*; como su nombre lo indica es para personas que desean cursar bachillerato, como también es una opción para aquellos estudiantes que pierden más de dos veces el año.

Por ello, dentro de nuestros intereses como maestros en formación y seres humanos, consideramos de suma importancia la comprensión del contexto que habitamos vinculado a las dinámicas que confluyen en el mismo, ya que esto nos permitió un acercamiento más cálido a quienes hacen parte de la comunidad académica y nos brindó elementos para realizar una lectura holística del proceso investigativo que se llevó a cabo, puesto que no se trató solo del desarrollo de una práctica que enruta la investigación, sino de poner el acento en los protagonistas que hacen posible su desarrollo, debido a ello optamos por dejarnos decir, narrar y contar de todo lo que allí sucede.

Si bien veníamos hablando de la escuela a la que asistimos (IEMA) en términos físicos y sobre su comunidad, es imprescindible enfatizar en nuestros estudiantes, quienes acogieron cada taller de arte y literatura con tanta pasión como lo hacen con su maestra y nuestra maestra cooperadora Claudia Osorio; ellos conforman los grados séptimo y noveno. Todos nos hemos atrevido a transitar caminos llenos de luces, sombras, flores, espinas, caminos *po(e)sibles* en las palabras de Noemí Durán (2013), donde las apuestas artísticas, la formación literaria y del ser tienen siempre su lugar en el aula. Es por ello que los presentamos a continuación.

Grado séptimo o el coro poético: aquí todos parecían haber nacido con alma de poetas y espíritu de artistas, en donde las expresiones verbales y el lenguaje corporal dejaban entrever gran afinidad por la literatura cuando nos acompañaba en el aula, especialmente la poesía, pues en ellos se manifestaba una fascinación especial por recitar poemas y versos en algún momento de la clase, leerlos, escribirlos, pensarlos o vivirlos. Se mostraron desde el inicio como estudiantes ávidos de preguntas que poetizan la vida desde su sensibilidad y conciencia del otro, del mundo, la historia propia y colectiva, en ellos encontramos siempre caras sorprendidas, sonrientes, iluminadas, caras que invitaban a jugar y a crear mundos posibles desde las letras, los dibujos y la imaginación. Además, evidenciamos que las lecturas

de libros álbum generaron capacidad de asombro. Son seres que vibran al compás de la vida, que se están formando con conciencia crítica, que se conmueven ante las temáticas planteadas en una pieza literaria, una fotografía, una pintura, una canción o una melodía, seres con una mirada aguda, transparente, que se generan interrogantes frente a lo que contemplan y utilizan la palabra para nombrarlo.

Grado noveno o la des-identidad. En este grupo observamos que a cada estudiante lo habita un espíritu crítico, pues están interrogándose constantemente por los cambios que están sucediendo en su vida y la historicidad que hay en cada uno de ellos, también contemplamos su insistente motivación para encontrarse, buscarse y definirse por medio de preguntas acerca de qué vienen siendo y cómo vienen siendo. Son estudiantes policromáticos, es decir, personas que se mueven entre sombras y luces de colores que configuran su propia vida y el modo como se relacionan con el mundo y con los otros; son seres en donde se combinan la razón y la emoción en cada gesto o palabra, son personas que utilizan la palabra para exponer sus puntos de vista o, en su defecto, el silencio cuando es prudente callar y pensarse.

Escucharlos cuando comparten sus producciones escritas -que mucho de lo que está allí es su vida- nos remite a la escritura como posibilidad de narrar el ser, ver la literatura como ese espejo en el cual nos reflejamos y escuchamos historias parecidas a la nuestra o la de alguien cercano. Pensar en ellos es detenerse en cómo cada uno es capaz de dejar pasar por su cuerpo cada palabra, idea, pensamiento, pensarlos es recordar a Tomás pintando sus emociones en una hoja de opalina a varios tonos y llena de colores, es traer la imagen a la mente de Emily con sus ojos cristalizados al ver la película *Cafarnaum* de Nadine Labaki, es ver a Camila desenredando el hilo de su atrapasueños y al mismo tiempo destejiendo sus pensamientos, o a Melisa hablando del suicidio con dolor a la luz de la lectura de *Mi amigo el pintor* de Lygia Bojunga.

Por este tipo de lecturas de aquellos espacios de formación a los cuales asistimos es que nos inclinamos por tener presente cada pieza de este engranaje que se mueve al compás de cada acontecimiento en la escuela, en este caso la Institución Educativa María Auxiliadora y nuestros estudiantes, quienes han hecho posible que desarrollemos de forma fluida nuestra práctica pedagógica y nuestra puesta en escena como investigadores. Sin duda alguna el

maestro de Lenguaje y Literatura debe apostarle a ser un gran lector de gestos, miradas, voces, cuerpos, aulas y seres; porque cada signo comunica, cuenta, narra y configura una o varias partes de las historias que se gestan cada día a la luz de la formación.

Sinfonía⁶⁰: cuatro movimientos entre escalas tonales o fases de la investigación

Sí, mi sol; sí 1. Corresponde a la aproximación e inmersión en la escuela, con el propósito de reconocer las dinámicas institucionales, a los estudiantes y a los maestros. En esta fase nos propusimos realizar una caracterización sobre los imaginarios, concepciones frente a la literatura y las otras manifestaciones artísticas (pintura, música, fotografía y cine), en relación con el acto creador, a partir de diálogos y conversatorios. Igualmente volvimos sobre propuestas que versaban sobre didáctica de la literatura comparada⁶¹ en ambientes escolares.

Sí, mi sol; sí 2. En este segundo momento dimos continuidad a los desarrollos metodológicos que permitieron desplegar la investigación y la creación de los estudiantes. En atención a los grados que teníamos a cargo, realizamos una articulación con el currículo escolar para la configuración de una propuesta didáctica que se desarrolló a partir de la implementación de talleres literarios. Así mismo, se presentó el proyecto denominado *Laboratorio artístico*⁶², que fue un espacio alternativo a la jornada escolar donde los estudiantes pudieron explorar su creatividad desde talleres artísticos que evocaron resonancias en la existencia de los participantes. Nos enfocamos, principalmente, en la construcción e implementación de talleres artísticos, que versaron sobre esas imbricaciones que existen entre la literatura, el arte y la vida.

⁶⁰ Es una composición musical para ser interpretada por una orquesta o un grupo instrumental, esta consta en realizar cuatro movimientos que contienen escalas tonales congruentes entre sí, las cuales forman una armonía, generalmente es utilizada en óperas o presentaciones artísticas que no vinculan la voz humana. En relación con lo anterior, decidimos conjugar estos movimientos, con la musicalidad del poema *Lección de música* de Jairo Aníbal Niño, donde se unen movimientos musicales para poetizar el enamoramiento.

⁶¹ Nombramos literatura comparada a las apuestas de realizar cruces *metaartísticos* (Agudelo, 2015, p. 29), es decir, la conversación entre la literatura y las otras manifestaciones artísticas (música, pintura, cine y fotografía).

⁶² Hernández y Fendler enuncian que la IBA propicia que el aula sea un lugar de experimentación y de aprendizaje compartido.

En esta fase también se realizaron círculos de conversación con maestros que han trabajado desde la modalidad de literatura comparada, para reconocer caminos y rutas posibles. Además, se planearon itinerarios por la ciudad, a propósito del valor de visualizar y reconocer distintas experiencias artísticas y culturales en museos, bibliotecas, corporaciones, casas de la cultura, entre otras. Es imprescindible crear *cartografías sensibles* (Farina, 2005, p. 326) de la experiencia de *ser maestros*, de ahí que el viaje investigativo estuvo acompañado de una bitácora o memoria pedagógica de nuestro proceso formativo, ya que la narración y la escritura favorecen la comprensión de sí mismo y de los otros, por ende, es una memoria polifónica y policromática de la mirada del maestro, ya que “Todo escribe a nuestro alrededor, eso es lo que hay que llegar a percibir” (Marguerite Duras, 1998).

Sí, mi sol; sí 3. En este momento se realizó una lectura metaartística de las experiencias, las voces, los tonos, la construcción de líneas y redes de sentido creadas a partir de los distintos dispositivos diseñados, es decir, creaciones artísticas y literarias -de los estudiantes y de nosotros como maestros-, y las bitácoras para posibilitar el proceso de interpretación y escritura de hitos y resonancias que permitieron volver sobre los propósitos y las preguntas por la formación estética y la construcción de subjetividades en la escuela. Igualmente, se hizo el proceso de edición de la memoria del trabajo realizado, con los maestros invitados, los estudiantes y nosotros como coautores.

La construcción de una cartografía sobre la experiencia vivida en las prácticas pedagógicas se hizo imprescindible, ya que esta nos permitió metaforizar las tonalidades que emergieron de ese entretejido entre las diversas voces. Decidimos que el cuerpo, como símbolo de la esencia humana, era propicio para entrar en diálogo con los sentidos que se articularon a volver a pasar por el corazón ese trayecto policromático por el cual transitamos. Igualmente, este ejercicio se coloreó con los grafos creados por nuestros estudiantes, quienes también dibujaron esos trazos, esas líneas sensibles sobre los acontecimientos generados en su estar en la escuela: a propósito de estos trazos, ellos crearon unos mapas que posibilitaron re-crear ese sueño de una patria literaria y artística. Este ejercicio cartográfico nos permitió hallar huellas, hallar palabras que se conjugaron en un compartir amoroso con nuestros estudiantes, lo cual generó un espacio alrededor de la remembranza de sabernos en compañía en el *morro de los mil colores*, como expresó el coordinador de la escuela, al acompañarnos

El desplazamiento inició en el Tecnológico de Antioquia y en la Universidad de San Buenaventura, lugares que nos acogieron para compartir esas primicias tonales de las preguntas iniciales sobre la experiencia vivida en la IEMA. Estos dos espacios fueron fundamentales, pues escuchar preguntas y comentarios de los distintos participantes de las mesas de discusión, permitió que nuestro trabajo empezara a interrogarse para seguir tejiendo el sueño de crear una policromía en la escuela. El segundo vuelo nos transportó a Bogotá y fue en la Universidad de los Andes donde nos empoderamos de la autoría del maestro y de la necesidad de que este asuma la realidad del país en el que vive, para ello fue necesario reconocer esos *otros tonos de la vida*, esos que nos permitieron visitar el pasado y generar con esto unas nuevas metáforas, unas nuevas foto/grafías para la paz. Después de regresar, nos aventuramos a conocer el municipio de Amalfi, Antioquia, lugar donde las palabras confabuladas nos habilitaron para enunciar esas comprensiones metodológicas que acontecieron en esa apuesta politonal que hemos asumido en la construcción de una escuela estética. El camino trazado nos hizo retornar a la Universidad de San Buenaventura; en ese regreso pusimos en diálogo esas *cartografías de vida* que han contribuido a darle *otros tonos al currículo escolar*, tonos que nos posibilitaron cruzar fronteras y adentrarnos a comprendernos en movimiento. Finalmente, enunciamos el espacio propiciado por la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros en compañía de la Facultad de Educación, donde los maestros en formación creamos comunidad académica desde la escucha atenta y el diálogo de saberes, contextos y experiencias para seguir pensando las transformaciones educacionales que se vienen gestando en las instituciones formadoras de maestros en Colombia.

A continuación, presentamos un cuadro en el que se relacionan los eventos académicos y los talleres realizados para seguir coloreando las palabras de otras voces:

Evento Académico	Ponencia
I Encuentro de Prácticas Pedagógicas en torno al Lenguaje: Narrativas, Experiencias y Creación artística (realizado del 4 y 5 de octubre de 2018, en el Tecnológico de Antioquia).	Una escuela a varios tonos: una apuesta por la formación estética y

VII Jornadas del Lenguaje (realizadas el 26 de octubre de 2018, en la Universidad de San Buenaventura)	la construcción de subjetividades para humanizarnos
XXI Congreso de la Asociación de Colombinistas. “Transiciones, desafíos y encrucijadas” (Realizado del 15 al 17 de julio de 2019, en la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia).	Otros tonos para la vida: artes y literatura en la construcción de memoria histórica en la escuela
V encuentro de Regional de Investigación, Educación y Lenguaje. Territorios en movimiento (realizado del 20 al 21 de agosto del 2019, en la Universidad de Antioquia, sede Amalfi).	Una escuela a varios tonos: artes y literatura en la construcción de subjetividades
VIII Jornadas del Lenguaje (realizadas el 18 de octubre de 2019, en la Universidad de San Buenaventura).	Una escuela a varios tonos: literatura, artes y maestros artistas para nuevas partituras y cartografías de vida
Pronunciamientos entre maestros y maestras: una experiencia de coloquio (realizado el 17 de octubre de 2019, en la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros, en San Pedro de los Milagros, Antioquia).	Fue un encuentro pensado para avivar la sensibilidad, la autoría del maestro y las experiencias en torno a las prácticas pedagógicas. En esta experiencia de coloquio se conversó sobre las comprensiones derivadas del trabajo investigativo.
II Congreso Internacional de Educación y Desarrollo profesional del Docente (realizado del 7 al 9 de noviembre de 2019, en la Universidad Autónoma de zacatecas, en Zacatecas, México).	Otros tonos para el currículo escolar: afectaciones subjetivas a través de la experimentación con la literatura y otras manifestaciones artísticas



Ilustración 5. Fotografía de nosotros dos presentando la ponencia Una escuela a varios tonos: una apuesta por la formación estética y la construcción de subjetividades para humanizarnos, en la Universidad de San Buenaventura en el 2018.

Además de los eventos académicos, consideramos que los desplazamientos a otras escuelas, a otros territorios montañosos fueron imprescindibles para inventar diccionarios para la vida y certificados de re-existencias⁶⁴. Los lugares visitados nos permiten resaltar sus voces, esas que han regresado del silencio y han entonado unos nuevos himnos, entre estos se encuentra el de Alejandra (estudiante de grado séptimo, de la Institución Educativa Palmichal, en San Carlos, Antioquia, 2018), quien escribió en su certificado: “*yo vengo siendo después de la guerra una mujer que se ha posicionado ante el dolor y el asesinato,*

⁶⁴ Mario Benedetti enuncia en su poema *Certificado de existencia*, que la existencia no la garantiza “[...] este papel soberbio / irrefutable”, ya que es necesario comprender-nos ante la pregunta por la vida y lo que esta nos posibilita en relación con las inquietudes propias del alma. El poeta finaliza invitando al lector a interrogarse, ya que “¿cuántos zutanos andan por la calle/ creyendo que están vivos/ cuando en rigor carecen del genuino/ irremplazable/ soberano/ certificado de existencia?” Por ende, consideramos pertinente crear con nuestros estudiantes verdaderos *certificados de re-existencias*, de nuevas habitaciones sensible con nuestro acontecer y comprendernos desde una apuesta ética, política y estética por la propia vida. Los invitamos a leer el poema completo en el siguiente enlace: <https://bit.ly/2BvXoDo>

creo que, al verme en el espejo, observo que soy una mujer que desea amar y dar amor a los otros, y es por eso que rechazo los actos de violencia, así estos no sean con armas, ya que considero que las palabras a veces también matan. Yo vengo siendo una mujer que presta su voz para transmitir día a día la paz”; y el la de David (estudiante del grado quinto, de la Escuela El Pajui, en San Francisco, Antioquia, 2019), quien dijo: *“el color blanco para mí son como las nubes que vuelan en el cielo. El azul es como ese mar que está en el aire y el verde, pues ese soy yo, porque soy campesino y desde que me obligaron a irme y ahora que regrese con mis papás se ha convertido en el color de mi esperanza. Ahí, tengo todo lo que necesito para ser feliz, montañas y cielos despejados”*. A continuación enunciamos los espacios donde participamos como talleristas:

Espacio escolar	Taller
Institución Educativa Palmichal, en San Carlos, Antioquia (25 de octubre de 2018).	Poéticas de la existencia, a propósito del devenir de la vida como obra de arte
Institución Educativa San Francisco, en San Francisco, Antioquia (5 de abril de 2019).	La palabra poética como casa del alma, a propósito de re-escribir la vida, los otros y el mundo (Orientado por Felipe Paniagua González).
Institución Educativa San Francisco, en San Francisco, Antioquia (5 de abril de 2019).	Del concepto a la explicación: a propósito de la re-significación de las palabras y los múltiples sentidos que habitan en ellas (orientado por Sara Julieth Gallego Caro)
Institución Educativa San Francisco, sede rural, Escuela El Pajuil, en San Francisco (6 de abril de 2019).	Diccionario poético, entre colores y palabras: a propósito de volver a darle significados y sentidos a aquello que nos habita
Colegio Colombo Británico, en Envigado, Antioquia (23 de abril de 2019).	La palabra poética como casa del alma: entre referentes, significantes y significados para avivar la esperanza (orientado por Felipe Paniagua González)
Colegio Colombo Británico, en Envigado, Antioquia (23 de abril de 2019).	La palabra como descubrimiento: un acercamiento sensible a las poéticas del alma (orientado por Sara Julieth Gallego Caro).

Finalmente es imprescindible mencionar que este trasegar poético y artístico que hemos creado desde la disposición amorosa y sensible de enunciar palabras que aviven la idea de una escuela policromática se ha nutrido de la conversación con la comunidad académica de la Facultad de Educación de nuestra Alma mater, pues creemos que los espacios de socialización de avances de las prácticas pedagógicas I y II, ya que estos nos permitieron exponernos ante la multiplicidad de sentidos, de matices para seguir afinando ese universo recreado desde las inquietudes desveladas. Igualmente, consideramos que la sustentación final del Trabajo de grado fue un espacio de divulgación muy importante, ya que éste consolidó la apuesta formativa y pedagógica que hemos asumido como maestros.

A continuación, compartimos las comprensiones sobre las distintas estrategias que hicieron parte de nuestra ruta metodológica

El taller de artesanos: entre colores, palabras y maderas para esculpir

“[...] mis recomendaciones para hacer un taller, esa cofradía de artesanos: dimensionar la zona de modelamiento, tener presente la fineza del gesto, prefigurar la generación de un producto, observar con cuidado la preparación, disponer o tener a la mano los útiles, prever cómo será la corrección, disponer de algunos modelos o plantillas, estar preparados para el inacabamiento”
(Vásquez Rodríguez, 2012, p. 91).

La palabra artesanos viene del italiano *artigiano*, término que sugiere un arte planeado y detallado que favorece la invención de aquello que se realiza, igualmente, está asociada a la raíz latina *ars* o *artis* que traduce arte, es decir, proceso donde se hace, se pone y se ajusta algo con un objetivo y que guarda un vínculo estrecho con la palabra artista⁶⁵ desde la antigüedad, o sea que es una persona que ejerce una bella arte, pues tal como lo enunció Juan Pascual “[...] el artista, como el artesano era aquel que se acogía a los preceptos del arte” (2012, p. 55), es decir que, debía educar su mirada, mejorar su técnica con la práctica, estar actualizado junto con las vanguardias, ser sensible ante las realidades a las que asiste, dejar volar su espíritu imaginativo, lograr transmitirle algún sentimiento al espectador, enamorarle de sus obras, disponerse a aprender entre otros asuntos. Razones por las cuales decidimos trasegar de la mano de esta figura en nuestra propuesta didáctica, pues en nuestro

⁶⁵ Es importante anotar que las palabras artista y artesano las comprendemos como dos conceptos cercanos, que coinciden en hacer uso de diversas técnicas para la creación de piezas artísticas, para lo cual se requiere maestría, por lo tanto trabajamos estos dos términos a lo largo de la Tesis desde una relación de proximidad referida a lo que concierne sus resonancias conceptuales.

ser maestro confluyen la planeación, la motivación, la mediación, tal como lo sugiere Vázquez Rodríguez. La imagen del obrero también se ha asociado a la figura de grandes pintores que, en su taller, creaban arte desde los parámetros que ellos mismos se planteaban, un ejemplo de esto es Leonardo da Vinci, quien construyó sus más grandes obras en un espacio específico y adecuado para la invención. Es interesante pues, nombrar la apuesta didáctica como un taller de artesanos donde maestros y estudiantes crean.

Por ello consideramos importante afirmar que “[...] el maestro de humanidades y lengua castellana como mediador de la cultura necesita estar muy cerca de los libros y del arte como formas de leer el mundo, su papel fundamental es ser un investigador de la cultura” (Rondón, 1999, p. 407), pues esto, favorece pensar la propia vida, el mundo y los otros desde la sensibilidad, y con esto, lograr un gusto estético por la existencia. Lo anterior sugiere precisamente que el maestro debe ser alguien que se interroga en relación con el tejido que ha construido con la lengua y la literatura, con el objetivo de volver a poner en tensión esas herencias culturales que hemos recibido y *reconstruir* y *co-construir* la cultura, tal como lo sugiere la maestra Rondón. Asimismo, es importante mencionar que esta nueva creación supone el diálogo con los otros. Creemos que es esencial que el maestro se decante por una didáctica de la literatura que se asuma como posibilidad de decir al mundo y a los otros, y con esto, permitir “[...] despertar la fantasía, poner retos superables, proponer tareas significativas...” (Vázquez Rodríguez, 2012, p. 90), a los estudiantes. Los talleres nos permitieron volver sobre las implicaciones éticas, políticas y estéticas que el maestro tiene a la hora de responder qué enseñar y cómo hacerlo, pues partir de estos interrogantes favorece la construcción de otras maneras de acercarse a la construcción propia.

Consideramos iluminadora la conversación entre los postulados de Fernando Vázquez Rodríguez y Gloria Rondón, ya que han coloreado el trasfondo de la impronta de los talleres que realizamos. Ambos autores consideran que es necesario volver sobre lo histórico, es decir, visitar ese pasado (tanto de las obras, como del contexto al cual pertenecemos) para mimetizar, o buscar esos referentes, para darle paso al *riesgo creador* o *poiesis*, donde se da un movimiento entre lo conocido y la impronta personal para asistir a una nueva *tekné*, es decir, reconstruir ese saber desde la aplicación. Esto es esencial porque nos permitió volver sobre la idea de ese artesano que hace esculturas con la madera, las

colorea y aprende haciendo. Este acto creador está mediado por las herramientas o instrumentos que se utilizan para esculpir, es por esto que es necesario construir materiales didácticos que respondan a la apuesta que asumimos desde nuestro rol como maestros, ya que apelamos por un conocimiento pragmático, donde el gesto pedagógico del maestro permita ser y hacer. El taller entonces se convierte en un ejercicio donde maestros y estudiantes resuenan, cantan y crean nuevos rezos, nuevas respiraciones, nuevas formas de ser, en últimas, crean nuevos *ritos* para disponerse a habitar el mundo de manera distinta.

Siguiendo la metáfora propuesta por Rondón (1999), para tejer en este taller de artesanos, es necesario la colectividad, pues el diálogo permite unir los hilos en la urdimbre, para ello es fundamental crear espacios de comunicación, donde la pedagogía de la pregunta active el pensamiento y favorezca el espacio para el encuentro, para que los colores y sonidos de las palabras armonicen la participación y la socialización de los artistas, o actores de los talleres. Lo anterior, permite que la voz del maestro y del estudiante, al igual que su cuerpo, adquieran nuevos movimientos, nuevos gestos, nuevas maneras de comprenderse en compañía, en el ejercicio de saber-haciendo.

Igualmente, los talleres permiten el despliegue a esas geografías interiores, esas líneas de sentido y sensibilidad artísticas, que dan paso a la palabra escrita, a los *grafos* tonales que favorecen la creación de conceptos y la verbalización de la experiencia. Tal vez, sea necesario “*escribir para confundir las palabras y que las cosas aparezcan*”, como lo sugiere Chantal Maillard, en su poema “Escribir”, ya que es necesario “*palabras pequeñas/ palabras cotidianas*”⁶⁶ que nos permitan comprender nuestras almas. Quizás, volver sobre esa cosmografía personal permita describir la propia vida, el mundo y los otros. Esto nos sugiere que el maestro debe propiciar en la enseñanza de la literatura la conexión que puede establecer con otras artes, ya que estas favorecen la construcción de otras posibilidades y de la creación de nuevas semánticas de la vida y de los acontecimientos que nos permiten volver a preguntarnos por nuestro ser. En esta vía, nos aventuramos a extenderles la invitación a nuestros estudiantes a formar nuestra propia *cofradía de artesanos*, a volar de la mano de

⁶⁶ Fragmento del poema *Escribir*. Disponible en: <https://bit.ly/33sDVzj>

escritores, cineastas, fotógrafos y cantantes, a crear juntos, a explorar desde las artes los recodos del propio interior y dejar fluir el espíritu de la imaginación.

Es por ello que para nosotros fue de vital importancia planear cada taller como si fuese una especie de ritual, cada uno en su interior guarda momentos específicos en donde las provocaciones iniciales, los contenidos y los tiempos de creación se conjugaron permitiendo así la fluidez de cada encuentro, pues creemos que enseñar es un acto amoroso y el maestro debe aprovechar los espacios educativos en cuanto más pueda y presentarle a sus estudiantes lo que esté a su alcance y sea pertinente para enriquecer los procesos de aprendizaje desde el área en la cual se desempeña. En nuestro caso, desde la clase de Humanidades, Lengua Castellana abogamos por la enseñanza de la literatura comparada en aras de potenciar los procesos de formación en donde el vínculo con lo estético y la construcción de subjetividades alrededor de las temáticas que se desplegaron y se articularon en lo escrito, lo pictórico, lo cinematográfico y lo musical, nos hicieron desacomodar, pensar, soñar, imaginar, crear y sobre todo, aprender.

Es por eso que pensamos “[...] que la Literatura es un medio vigoroso para crear mundos posibles y, especialmente, una forma de felicidad” (Vásquez Rodríguez, 2012, p. 96), y eso fue lo que nos permitió el desarrollo de los talleres en la Institución Educativa María Auxiliadora. A continuación presentamos la relación de los talleres realizados, con sus respectivos momentos y con el corpus abordado en cada uno de ellos.

TALLERES	MOMENTOS	CORPUS
<p>Vincent Van Gogh: un recorrido por los documentos humanos, un acercamiento sensible a la honestidad y la nobleza que habita en cada uno</p>	<p>Momento 1. Apertura: entre óleos y fotografías, un viaje cinematográfico con Vincent Van Gogh.</p> <p>Momento 2. Entre cartas, poemas y letras: un museo a van Gogh.</p> <p>Momento 3. Un epistolario personal: un autorretrato hecho de letras.</p>	<p>Filmografía</p> <p><i>Loving Vincent</i> (2017), de Kobiela y Welchman.</p> <p>Corpus literario y poético</p> <p><i>Cartas a Théo.</i> (2008), de Vincent Van Gogh.</p> <p><i>Del huerto de Van Gogh</i> (1990), de León Gil.</p>

<p>Colores y enigmas a propósito de reconocer la poética del alma: policromías sobre la propia vida, el mundo y los otros</p>	<p>Momento 1. Apertura: crear cuadernos de navegación, a propósito de comenzar el viaje pintoresco de los enigmas personales.</p> <p>Momento 2. Vinilos, poesía y tejidos.</p> <p>Momento 3. Entre enigmas y respuestas, a propósito de crear rutas para encontrar lugares no explorados de nuestra alma.</p>	<p>Corpus literario</p> <p><i>Mi amigo el pintor</i> (1989), de Lygia Bojunga Nunes</p> <p>Corpus pictórico</p> <p><i>El grito</i> (1983), de Edvard Munch.</p> <p><i>La parábola de los ciegos</i> (1568), de Pieter Brueghel el viejo.</p> <p><i>La danza</i> (1940-1950), de Débora Arango.</p> <p><i>Los amantes</i> (1928), de René Magritte.</p> <p><i>Las dos Fridas</i> (1939), de Frida Kahlo.</p> <p><i>Esquizofrenia</i> (1940), de Débora Arango.</p> <p><i>Las manos resisten</i> (1972), de Bill Stoneham.</p>
<p>Entretejidos entre el cine y la literatura: los rodajes de la palabra y la imagen en la escenificación de la vida y el gesto crítico ante el mundo</p>	<p>Momento 1. Apertura: cine y literatura, a propósito de un viaje entre narraciones, imágenes y sonidos.</p> <p>Momento 2. Ver, mostrar y significar: tras las huellas del lenguaje fílmico.</p> <p>Momento 3. Cine-corto: improntas de los gestos de los estudiantes.</p> <p>Momento 4. Literatura y cine, creando relaciones entre letras e imágenes.</p> <p>Momento 5. Cortometrajes y apreciaciones.</p>	<p>Filmografía</p> <p><i>Los sueños de Akira Kurosawa</i> (1990), de Kurosawa, A.</p> <p><i>Cafarnaúm</i> (2018), de Labaki, N.</p> <p><i>Nausicaä del Valle del Viento</i> (1984), De Miyazaki, H.</p> <p><i>La princesa Mononoke.</i> (1997), de Miyazaki, H.</p> <p>Cortometrajes</p> <p><i>SEMPITERNO, Raíces inocentes</i> (2016), de Fundactores.</p>

		<p><i>El poeta danés</i> (2006), de Kove, T.</p> <p><i>Día y noche</i> (2010), de Newton, T.</p> <p><i>Piper</i> (2016), de Barillaro, A.</p>
<p>Entre imágenes, letras y memorias: a propósito de lo que nos configura como sujetos históricos</p>	<p>Orientado por Sara Gallego y desarrollado con el grado séptimo:</p> <p>Momento 1. Apertura: Transición. Desde el cine hacia la fotografía, un universo narrativo.</p> <p>Momento 2. A varias voces: entre imágenes y letras que narran.</p> <p>Momento 3. Entre luces y sombras: a propósito del sobrevuelo por la memoria histórica.</p> <p>Momento 4. Re-escribimos a través de la imagen y la pluma.</p> <p>Momento 5. Foto/grafías.</p>	<p>Corpus literario</p> <p><i>El diario de las cajas de fósforos</i> (2013), de Fleischman y Ibatouline.</p> <p>Algunos poemas de la selección <i>Colombia, entre la guerra y la paz. Poemas escritos y voceados en medio de la violencia y la incertidumbre.</i></p> <p>Fotografías</p> <p>Algunas fotografías de Juan Manuel Echavarría.</p> <p><i>Sudarios</i> (2011), de Erika Diettes.</p> <p>Algunas fotografías de José María Rodríguez Madoz.</p>
<p>Recordar, desarmar y amar: la mirada profunda a la memoria histórica reciente de Colombia, desde los lentes de la fotografía y la literatura</p>	<p>Orientado por Felipe Paniagua y desarrollado con el grado noveno:</p> <p>Momento 1. Apertura: Entre crónicas literarias y fotografías, a propósito de la memoria histórica reciente de Colombia.</p>	<p>Corpus literario</p> <p><i>Los escogidos.</i> (2015) de patricia Nieto.</p> <p>Algunos poemas de la selección <i>Colombia, entre la guerra y la paz. Poemas escritos y voceados en medio de la violencia y la incertidumbre.</i></p>

	<p>Momento 2. Fotografiar las memorias: improntas de la mirada de los estudiantes.</p> <p>Momento 3. Poemas sobre la memoria.</p> <p>Momento 4. Metáfora “el río siempre trae sus muertos”.</p> <p>Momento 5. Foto/grafías.</p>	<p>Fotografías</p> <p><i>Réquiém NN</i> (2006-2015), de Juan Manuel Echavarría.</p> <p>Algunas fotografías de <i>Mirar la vida profunda</i> (2015) y <i>El testigo</i> (2018) de Jesús Abad Colorado.</p> <p><i>Río abajo</i> (2008) de Erika Diettes.</p>
<p>Resonancias literarias: acordes entre melodías y versos, una apuesta por las partituras interiores</p>	<p>Momento 1. Apertura: Literatura y música: escrituras sensibles.</p> <p>Momento 2. Grafos musicales y literarios.</p> <p>Momento 3. Círculos alrededor de la música, la poesía y el alma.</p> <p>Momento 4. Melodías propias, a propósito de las espirales de vida y arte.</p>	<p>Corpus poético y musical</p> <p><i>Cantares</i>, del poeta Antonio Machado (interpretado por Joan Manuel Serrat).</p> <p><i>Pregunta más allá</i>, del poeta Pedro Salinas (Interpretado por Loquillo).</p> <p>Amor herido, del poeta Federico García Lorca (interpretado por Pedro Guerra).</p> <p>A trabajos forzados me condena, del poeta Antonio Gala (interpretado por Antonio Vega).</p> <p>De que callada manera, del poeta Nicolás Guillén (interpretado por Pablo Milanés).</p> <p>Corpus musical</p> <p><i>Divenire</i> y <i>Una mattina</i>, del pianista Ludovico Einaudi.</p> <p><i>Medellín</i>, de Pala ft Maite Hontelé.</p> <p><i>Playa Girón</i>, de Silvio Rodríguez.</p>

		<i>Al otro lado del río</i> , de Jorge Drexler. <i>Otra piel</i> , de Gustavo Cerati. <i>Yo soy tu</i> , de Sarmad Corazoneando.
--	--	--

Enarmónicos: Laboratorio artístico para experimentar y aprender con el otro

La palabra laboratorio proviene de dos raíces latinas, *labor* que significa trabajo y el sufijo *-orio* que traduce lugar, es decir, que el laboratorio es el lugar donde trabajan científicos o aquellos que inventan, y esa precisamente es la idea del *laboratorio artístico*, un espacio donde los artistas pueden saber haciendo, pues en él se reúnen artesanos de la palabra, de la vida, artilugios propicios para la invención, artefactos para construir otras poéticas visuales de la existencia, pues es allí donde los científicos del alma se dan licencias para crear y re-crear.

Es interesante el juego que se propone con estas dos palabras, que dan nombre al espacio creado. Una de ellas está asociada a reglas, métodos y formas de conocer que, desde ciertas perspectivas, bien podrán estar guiadas por el positivismo; la otra está encaminada a la sensibilidad, a la invención y a la creatividad. Juntas sugieren la posibilidad de hacer arte de manera juiciosa, pues consideramos que los artistas son seres disciplinados, son investigadores apasionados en relación con los procesos que se tejen en la construcción de una obra de arte, y con esto favorecer, al igual que Borges, mirarnos en un espejo creado por nosotros mismos.

“Ver en el día o en el año un símbolo /de los días del hombre y de sus años, / convertir el ultraje de los años / en una música, un rumor y un símbolo, /ver en la muerte el sueño, en el ocaso /un triste oro, tal es la poesía /que es inmortal y pobre. La poesía /vuelve como la aurora y el ocaso. /A veces en las tardes una cara /nos mira desde el fondo de un espejo; /el arte debe ser como ese espejo /que nos revela nuestra propia cara” (Arte poética, Jorge Luis Borges)⁶⁷.

Este espacio se propuso fuera del horario escolar de básica secundaria, con la finalidad de que los estudiantes pudieran asistir en su jornada contraria. La intención que

⁶⁷ Estos hermosos versos de Borges, nos permiten pensar en la necesidad de hacer un despliegue artístico en nuestra vida. Disponible en: <https://bit.ly/2of7RQy>

tuvimos al ofrecer este tipo de actividades dentro del plantel educativo le apostó, sobre todo, al fortalecimiento del espíritu creativo de los estudiantes, a la posibilidad de que ellos explorarán y descubrirán la *artividad* que llevan dentro y la dejarán volar en medio de sus trazos, más que trabajar bajo teorías o corrientes artísticas, el deseo fue experimentar el acto creador. Nosotros como maestros en formación, seres amantes de la literatura y otras artes, decidimos llevar a la escuela una propuesta que transitaba entre varios tonos, colores, imágenes y melodías que resonaron en el interior de cada uno de los artistas que, a modo de *cofradía de artesanos*, se decantaron por poetizar la vida y dotarla de sentidos a través de sus múltiples manifestaciones artísticas.

Bitácora artística o reflexiones pedagógicas para reinventar las grafías del alma

“Abrió el cuaderno cuidadosamente” (Chmielewska, 2009).

La escritora e ilustradora polaca Iwona Chmielewska en *La caja azul-El bastón azul* (2009), nos narra la historia de dos niños a quienes se les hace entrega de un objeto que ha pasado de generación en generación en sus familias. Este artefacto viene acompañado por un cuaderno donde los antepasados han narrado el uso que le han dado a dicho objeto. A Eric le regalan una caja azul y a Clara le obsequian un bastón azul. Ávidos de descubrir los usos de ese extraño objeto que ahora tienen a su disposición, los dos niños comienzan a leer e imaginar lo que allí se narra. Es por este motivo que el cuaderno se convierte en el narrador de lo que acontece con el alma de ambos al descubrir esas fantásticas historias. Este libro nos permite viajar a partir de la escritura, de esa memoria hecha tinta, de esas voces puestas en papel, para transitar el pasado, y con esto describir el presente como posibilidad para entrelazar la vida.

Y esta ha sido la invitación que hemos aceptado con nuestro quehacer como maestros, pues creemos imprescindible escribir eso que ha pasado con nosotros en el transcurso de nuestras prácticas pedagógicas, y tal como le sucede a Eric y Clara, poder re-significar la experiencia de esos otros que se encuentra en el papel, esos otros que se han narrado desde sus tonalidades, desde sus silencios y desde sus palabras, otros que seguramente nos habitan. El ejercicio de la escritura, de la narración de la experiencia, es sin duda la posibilidad de que el maestro encuentre otras razones vitales para componer su vida como obra de arte.

En las páginas de nuestras *bitácoras artísticas* se encuentran lenguajes melódicos donde las vibraciones de nuestras almas (maestro y estudiantes) resuenan, vibraciones lentas y largas algunas veces, pero que posibilitaron tener la experiencia de interrogar lo que acontece, y con ello aventurarnos a crear imágenes a partir de las palabras, logrando al igual que estos cuadernos, avivar las experiencias vividas. Este despliegue escritural nos permite ser seres auténticos, ya que la escritura se convierte en prácticas de re-existencia con nuestro compromiso ético y político como maestros. Además, en esas páginas se encuentran también nuestros sueños, allí también se encuentran palabras que reivindican la esperanza de un mundo artístico, donde sea posible desplegar estéticamente la obra realizada. Es en últimas, la oportunidad de volver a la epistemología de nuestro ser maestro. Finalmente enunciarnos los versos de la poeta Chantal Maillard, que el propósito de poetizar la experiencia desde la escritura:

“Escribir/ para describir/ para desdecir/ para reorganizar/ las consciencias y/ que cada una cumpla/ su ceguera/ El espacio de las almas/ ha de guardarse oculto/ En la palabra está el engaño// escribir pues/ para confundir/para emborronar/ y, luego, volver a escribir/ en el orden que conviene/ el mundo que hemos aprendido” (Escribir, Chantal Maillard)⁶⁸.

Círculo cromático: un coloquio entre maestros

“Solo el combate de las palabras aún no dichas contra las palabras ya dichas permite la ruptura del horizonte dado” (Larrosa, 2006).

“Necesitamos una lengua para la conversación como un modo de resistir al allanamiento del lenguaje producido por esa lengua neutra en la que se articulan los discursos científico-técnicos, por esa lengua moralizante en la que se articulan los discursos críticos, y, sobre todo, por esa lengua sin nadie dentro y sin nada dentro que pretende no ser otra cosa que un instrumento de comunicación” (Larrosa, Bárcena, Mèlich, 2006).

La palabra es uno de los medios más potentes que poseemos para comunicarnos con los otros, es por ello que apelamos a la conversación en torno a la literatura, las artes, la formación estética y subjetiva, a partir de una palabra dispuesta a la escucha, al diálogo, al gesto comunitario. Así pues, consideramos pertinente crear círculos donde la voz, esa *metáfora viva* de la experiencia, permita aflorar los sentidos de las improntas que los maestros tienen en relación con sus prácticas pedagógicas, las resonancias que han dejado aquellas vivencias que obsequian aprendizajes para la vida a la luz de la vocación del ser maestro que llevamos dentro, visitar esos lugares íntimos que han marcado un antes y un después luego de haberlos habitado, en últimas, ser silencio, pensamiento y finalmente palabra para tejer

⁶⁸ Fragmento del poema *Escribir*. Disponible en: <https://bit.ly/33sDVzj>

rutas invisibles hacia ese lenguaje compartido dotado de puntos de encuentro, diferencias o similitudes que se traducen en la conversación colegiada.

Comprendemos por círculo de conversación una posibilidad para hablar-nos y escuchar-nos donde confluyen: “[...] horizontalidad, oralidad y experiencia” (Larrosa, Bárcena, Mèlich, 2006), lo que sugiere precisamente la relación entre el cuerpo y la subjetividad de aquel que enuncia sus vivencias, el respeto por las singularidades, la validez del descolocamiento, el protagonismo de la voz, la no clasificación a través del lenguaje. Así pues, proponemos un círculo cromático donde la palabra colorea y musicalice la experiencia de un compartir juntos la apuesta por la literatura, el arte y la vida, pues para nosotros es de vital importancia la escucha de las polifonías interiores de cada uno de los maestros que fueron convocados a este espacio, en donde confluyen en la disposición amable y amorosa de los cuerpos y *una lengua para la conversación*, como lo plantea Larrosa, en donde la experiencia toma forma y se vuelve parte de cada uno de nosotros, nos permite crecer, abrirnos al mundo, sentir-nos y pensar-nos en compañía del otro.

El círculo de conversación se desarrolló en tres momentos, en el *Momento 1. Cromofagias poéticas y artísticas*, se propuso la creación de una representación visual o literaria en relación con los sentidos que tienen el arte y la literatura en la escuela. Esto con la idea de provocar los procesos creativos de los maestros invitados y con esto dejarse decir por eso que se traza o se escribe. El *Momento 2. Cromatismos vocales: escuchar-se y escuchar-nos en torno a la música de las experiencias*, posibilitó el encuentro politonal entre los maestros invitados, desde el gesto amable de darle matices a las palabras; este ejercicio nació con el objetivo de navegar entre los enigmas y las comprensiones a las que han llegado desde su experticia. Para ello creímos necesario la implementación de un pequeño guion basado en preguntas para darle musicalidad a las palabras y crear, entre todos, una nueva melodía de la experiencia de ser maestros artistas. Figuraban allí interrogantes como ¿De qué manera el trabajo con las artes favorece la construcción de subjetividad y el despliegue de las dimensiones éticas, políticas y estéticas en estudiantes y maestros? ¿Qué justificaría la apuesta por una formación estética en la contemporaneidad? ¿Cuáles son las improntas del *maestro artista* en relación con la implementación de talleres que aboguen por la invención artística de los estudiantes? ¿Cómo la formación literaria y artística permite agenciar

prácticas de re-existencia enfocadas al *cuidado de sí* y a las *prácticas de libertad* en los estudiantes? ¿Qué potencialidades y desafíos asisten al maestro de literatura cuando vincula a su quehacer producciones artísticas de los ámbitos musical, cinematográfico, pictórico y fotográfico? ¿Qué supone para la escuela pensar, en los tiempos actuales, una educación preocupada por ampliar y enriquecer una visión poética del mundo en los estudiantes? ¿Qué transformaciones en el currículo escolar implica esto? y ¿Qué obras literarias y qué producciones del campo del cine, la música, la literatura o la fotografía resultan imperdibles para el trabajo pedagógico en la escuela? Y, finalmente, el *Momento 3. Apuestas tonales de escrituras: revisitación la experiencia y darle color a las palabras*, favoreció la publicación de una memoria de investigación a varios tonos o voces, pues pensamos que era de suma importancia poner sobre el papel esas comprensiones a las cuales han llegado los maestros invitados. Fue por este motivo que se invitó a los maestros que participaron en los círculos de conversación a escribir y a darle colores a las palabras, a esas apuestas por la formación estética y la construcción de subjetividades que ellos han emprendido en sus prácticas pedagógicas. A continuación, damos a conocer un poco más sobre ellos, a propósito de hacer un retrato hecho de palabras. Todos estos rostros⁶⁹ coinciden en las huellas de una larga trayectoria en el campo de la literatura, las artes y la formación.

Primer rostro: Diana Carolina Toro Henao es una Filóloga, con una maestría en Historia del arte. Es maestra de las facultades de Comunicaciones, Educación y Artes de la Universidad de Antioquia. Es una amante de la literatura fantástica, de los libros álbum y del arte en general. En sus ratos libres estudia dibujo. Le gusta colorear piedras con la figura de animales. Se ha desempeñado como maestra de escuela y su postura ha sido por transformar a sus estudiantes a través de una apuesta por la literatura y la pintura.

Segundo rostro: Ana Cecilia Sánchez Atehortua es una maestra de Lengua castellana, con una maestría en Hermenéutica literaria; durante su trayectoria investigativa y formativa ha preguntado por la relación de la imagen y el texto, y esto la ha llevado a amar y analizar diferentes libros álbum. Se ha desempeñado como tallerista en diversos espacios, entre ellos La escuela del maestro en Medellín. Además es maestra de la Facultad de

⁶⁹ Ver Anexo1: Consentimientos informados de los maestros invitados al círculo cromático.

Educación. En sus ratos libres pinta sobre los vidrios de su casa, hace mosaicos y crea personajes de su propio libro álbum (este aún está en construcción).

Tercer rostro: Pedro Antonio Agudelo Rendón es un maestro de Lengua castellana, con una maestría en Hermenéutica literaria. Es un ensayista, artista e investigador. Durante su trayecto se ha interesado en las relaciones que las artes tejen entre sí. Tiene varios libros publicados, entre ellos *Lector víctima de textos. Lectura literaria y ficción*, *La pedagogía artística y su importancia en la transición del preescolar a primero de primaria* y *Cuadros de ficción. Artes visuales y ecfrasis literaria en Pedro Gómez Valderrama*. El año pasado ganó el premio de creación artística del Museo Casa de la Memoria, esto permitió que siguiera tejiendo una relación con sus obras anteriores, que versan sobre la relación de la memoria y los juguetes en Colombia. Es maestro de las facultades de Comunicaciones, Educación y Artes de la Universidad de Antioquia.

Cuarto rostro: Érica Elexandra Areiza Pérez es una maestra de Lengua castellana, con una maestría en Literatura Colombiana; actualmente es candidata a Doctora en Educación, con un trabajo que reflexiona en torno a la subjetividad política de maestros y maestras que han asistido a los vestigios de la guerra en la comuna 13 de Medellín. Es una amante de la literatura, de la poesía y de la educación. Ha realizado diversas publicaciones que giran alrededor de las figuras del maestro en diversas manifestaciones artísticas. En sus escritos se asiste a una prosa poética que reivindica la esperanza. Fue asesora de nuestro trabajo y nos ha posibilitado realizar un despliegue de nuestro ser, es decir, de asumirnos como maestros artistas.



Ilustración 6. Fotografía del espacio generado con los maestros invitados a los círculos de conversación.

Armadura de clave⁷⁰ o consideraciones éticas de la investigación

“[...] se asume la ética como práctica, como modo de vida, y se presentan para su reflexión y contextualización en situaciones particulares los ejes éticos básicos en el trabajo investigativo cualitativo: integridad del proceso, responsabilidad hacia los informantes (consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y derechos de autor), pertinencia de las técnicas de recolección y registro de la información, manejo del riesgo y reciprocidad” (Galeano, 2004, p. 69).

Consideramos importante reconocer el papel del maestro desde una postura ética, política y estética, de ahí la responsabilidad, la seriedad y el compromiso con el desarrollo proyecto, ya que tenemos como impronta el *cuidado de sí* (y en esta vía, tal como lo enuncia Foucault, el cuidado del otro, pues este permite volver sobre sí) en relación a la formación estética de los estudiantes y a la construcción de subjetividades de los mismos, motivo por el cual consideramos imprescindible asumirnos como maestros que reconocen la importancia de los encuentros, en clave precisamente de desplegar las múltiples tonalidades que confluyen en las aulas de clase.

⁷⁰Las armaduras en clave en música hacen referencia a las tonalidades en las cuales se van a tocar las melodías de cada cuerda que integra la composición musical, en esta vía, tomamos dicha metáfora con la intención de definir y respetar los principios éticos que hemos asumido como investigadores desde el inicio de la creación de la ruta o partitura planteada.

Igualmente, hacemos hincapié en la necesidad de reconocer la voz de los estudiantes y maestros partícipes del proyecto, pues somos partidarios de que esto posibilite re-existir, entendida como resistencia ante la razón instrumental, y a su vez, también entendida como la promesa de una nueva siembra, una nueva semilla de vida. Es por esto que

La acción del maestro consistirá, entonces, en crear escenarios para el diálogo o convalidar voces de los estudiantes - en nuestro caso, también de maestros - cuando realizan el esfuerzo para situarse a la altura de las exigencias dialógicas y darle el estatus de responsividad necesario a sus voces (Cárdenas, 2017, p. 75).

Es decir, maestros y estudiantes estamos aconteciendo, de ahí que sea tan importante reconocer las experiencias, las búsquedas de sentidos y en esa poli/fonía/cromía desplegar modos de ser y pensar.

Unido a lo anterior, desde nuestra postura ética nos comprometimos a realizar un tratamiento respetuoso a los tonos de los participantes, por este motivo acudimos a nombres ficticios para referimos a nuestros estudiantes, pues creemos que es una manera de preservar esa intimidad develada en sus nombres y en sus voces. Igualmente, nos responsabilizamos de comunicarles las comprensiones realizadas en un ejercicio de socialización y reconocimiento del tejido. Igualmente, asumimos como un momento clave de esta apuesta pedagógica e investigativa, un espacio académico de cierre en la institución educativa que nos acogió, por un lado, para compartir las comprensiones y configuraciones del proceso, por otro, para recibir, de parte de directivos, profesores y estudiantes, una realimentación que nos permitiera volver sobre nuestro quehacer y trazar nuevos horizontes para nuestro papel como formadores. Asimismo, como lo mencionamos en apartados anteriores, consideramos de gran valor la posibilidad de poner en común nuestra propuesta en distintos espacios académicos, entre ellos, la comunidad académica de nuestra Facultad de Educación.



IV. SUBJETIVIDADES IRISADAS: HACIA LOS MaticES CREADOS POR LA MULTIVOCIDAD DE MAESTROS Y ESTUDIANTES AL COLOREAR LA ESCUELA DESDE LAS ARTES



Ilustración 7. *Nuevos sentidos.* Felipe Paniagua González. 2019.

Habitar de forma sensible las artes precisa dejarse trastocar por aquello que nuestros sentidos perciben, darnos el permiso de abrir el alma y dejar que ancore sus raíces, descubrimos siendo verso, canción, imagen o movimiento, dotando así de nuevos significados lo que acontece en nuestro interior cuando se trata de la experiencia artística. Sara Gallego. 2019.

“He aquí lo que he tratado de reconstruir: la formación y el desarrollo de una práctica de sí que tiene como objetivo constituirse a uno mismo como el artífice de la belleza de su propia vida” (Foucault, 1994, p. 54).

Hemos creado *una escuela a varios tonos*. Maestros y estudiantes ahora somos artistas de nuestra obra, nuestro cuerpo, nuestra vida. Las palabras han revivido, les hemos dado voz, las transformamos en óleos, en melodías, nos hemos puesto en escena ante el lente de la existencia: estamos ante el acontecimiento del misterio, frente a la belleza de vernos ante el vacío, ya que “La experiencia se parece a una travesía en la que uno tiene que exponerse a

un peligro” (Han, 2017, p. 62), y quizás sea este el que nos favorezca comprender-nos en un espacio policromático, donde la realidad se nos presenta como la eterna puerta a la posibilidad imposible, ya que en esta ocasión los colores son las palabras.

En esta vía, desarrollamos cuatro líneas de sentido que surgieron tras reflexionar sobre las experiencias vividas en esta escuela policromática que, día a día, fue adoptando sus propios matices; en estas quisimos conversar con las voces de nuestros estudiantes, los maestros que nos acompañaron en este sueño hecho realidad, algunos teóricos y, por supuesto, nuestros propios tonos. Para poder realizar este tejido comprendimos que era necesario volver sobre nuestros recuerdos, las creaciones de los estudiantes y las bitácoras en donde reposa gran parte de lo vivido, en aras de hacer un mapeo que nos permitiese visitar todo el proceso investigativo para dejarnos decir de todo lo que emergió durante la Práctica Pedagógica e hilar de forma detenida y amorosa cada revelación. Fue un ejercicio que nos dio la oportunidad de posar la mirada sobre el abismo y dejarnos seducir por su profundidad, allí, dialogamos acerca de la importancia de darle despliegue a la subjetividad, de apostarle a las prácticas de re-existencia dentro de la escuela, de hacer cruces entre la literatura y otras artes, como también de lo que debe habitar al maestro artista. Creemos que escribir nos permite condensar lo vivido, desde el gesto rebelde de darle fuerza, voz y luz al vuelo emprendido, a los colores que nos han acompañado, pues consideramos que escribir sirve “[...] para desestructurar/ para vencer/ las estructuras/ para contra/ decir/ lo dicho/ para demoler” (Chantal Maillard)⁷¹ esas gramáticas heredadas de la modernidad. Ahora las palabras tienen nuevos matices.

“El alma tiene hambre de ella misma”: partituras interiores desde las afectaciones subjetivas de maestros y estudiantes

“Sólo la música/ puede ocupar el lugar del pensamiento. / o su nologar,/ su autoespacio vacío,/ su vacío lleno. // El pensamiento es otra música. // Y sólo el pensamiento/ puede ocupar a su vez el lugar de la música/ e infiltrarse como ella/ en el extremo más distante de lo que existe, / como un casi animal tan consecuentemente fino/ que puede entonces llegar hasta ese punto/ donde el ser deja de ser el ser/ para ser algo más que el ser” (Juarroz, 2012, p. 250).

Tal como lo enuncia Juarroz, el pensamiento posee su propia música, es decir, transita entre ritmos, armonías, silencios, disonancias, tempos y contratempos que resuenan en los

⁷¹ Fragmento del poema *Escribir*. Disponible en: <https://bit.ly/33sDVzj>

recodos de nuestra alma al son de sus propios compases, provocándonos un sinfín de melodías tenues, ruidosas, sosegadas, alegres o fragorosas, que a su paso van dejando ecos que se atronan de diversas formas en cada ser; esas ondas sonoras que pasan y repasan hasta la parte más ínfima de la mente, el cuerpo o la conciencia son las que nos permiten el desdoblamiento, la contemplación del afuera o del adentro, la reflexión, el encuentro con ese otro yo sensible que se erige en cada uno. De allí que el pentagrama de nuestra partitura interior se pose frente a nosotros obsequiándonos sus cinco líneas equidistantes⁷² en espera de no quedarse en blanco y de ser intervenido por el espíritu de artistas que nos habita, favoreciendo así la composición de esas piezas musicales en donde coinciden aquellas sonoridades de lo que somos y venimos siendo a la luz de sus vibraciones.

De esta forma, maestros y estudiantes le apostamos a la posibilidad de convertirnos en claves, acordes a varias voces, silencios o interludios con el fin de ir transformando el espacio de clase en la oportunidad precisa para la creación de nuestro propio coro poético, en el que no solo resonaron los acordes de las canciones y las voces de los intérpretes sino que viajamos por los diversos tonos que las artes nos ofrecieron, esos con los que vestimos la escuela y transitamos entre las sinfonías claroscúras de las letras, las danzas de luces y sombras que habitan el cine y la fotografía, hasta la cadencia cromática de la pintura, acontecimientos que se conjugaron con el saber y la sensibilidad permitiéndonos la configuración de caminos estéticos, en aras de hallar esas nuevas melodías y gramáticas que poco a poco fueron surgiendo movilizadas por la experiencia artística que nos posibilitaron re-conocer-nos como creadores y cantautores de nuestra propia historia.

Las palabras escritas, dibujadas, pintadas, cantadas, fotografiadas o en movimiento fueron entonces los medios por los cuales decidimos darnos la oportunidad de desdoblarnos hacia nosotros mismos con el fin de aguzar la mirada y reflexionar en torno a lo que implicó devenir en compañía y a través de las artes, de preguntarnos por el abanico de posibilidades que el trabajo con la literatura comparada nos ofrecía para cultivar el ser desde una perspectiva estética; fue una invitación a recorrer nuestra geografía en busca de la

⁷² A propósito de lo que nos sugieren las distancias equilibradas, se nos volvió imprescindible invitarlos a ustedes queridos lectores, a que se dejen sumergir en el ritmo, la armonía y las letras de esta bella canción: *Universos paralelos*, del cantautor uruguayo Jorge Drexler. Disponible en: <https://n9.cl/zrro>

multivocidad atesorada por nuestra alma. De esta forma la hoja en blanco se convirtió, clase a clase, para maestros y estudiantes, en la promesa de crear unos nuevos cromatismos pigmentados por esperanzas, sueños, sentires y anhelos, dotando así de sentido y significado nuestra apuesta por pensar una posible escuela a varios tonos con una gama amplia de coloraciones y matices.

Como maestros en formación consideramos imprescindible que la escuela sea un escenario en donde la construcción de subjetividades permee el aprendizaje. Fue por esto que de forma decidida nos inclinamos por el agenciamiento de espacios donde fuera posible educar la sensibilidad en virtud de la configuración de ambientes en los cuales vinculáramos los saberes no solo en términos de conocimientos específicos, sino también a partir de los saberes que la experiencia de vida va dejando en cada ser como parte del crecimiento interpersonal; acentuamos también la aventura de relatar-nos a través de la narración de vivencias en diferentes formatos, pues, apostarle a la cultivación de seres *sentipensantes*, nos permitió el despliegue de posturas éticas, políticas y estéticas ante el devenir en con otros, nos brindó la posibilidad de optar por vivir *la vida como una obra de arte*, nos extendió la invitación a compartir nuestra voz frente a lo que pensamos. Fue esta una provocación para contemplar de forma silenciosa o quizá ruidosa los reflejos de ese yo interior que también habita en las gramáticas de lo pictórico, lo fotográfico, lo cinematográfico, lo literario o lo musical, tal como lo dijo la maestra Ana Cecilia: “[...] el arte es un lugar en el que yo puedo decir esto también me pasó a mí, esto también me pasa a mí. Por esa vía uno alcanza la empatía, la compasión, entendida como, puedo sentir” (Círculo de conversación, 2019), puesto que, podemos hallar puntos de encuentro con los otros por medio de sus muestras artísticas en donde dejan plasmado parte de todo lo que vienen siendo.

Creemos, al igual que la maestra Érica, que la subjetividad es un “[...] constructo de la experiencia que los sujetos hacen del mundo” (Círculo de conversación, 2019), lo cual tiene gran incidencia en las formas en las cuales nos relacionamos con los otros y con nuestro entorno, pues es allí donde se vuelve posible el encuentro humano. Esta reflexión fue la que nos acompañó durante nuestro recorrido como maestros en formación en la escuela. Recordarnos allí, es evocar a Isabel, estudiante del grado séptimo, en una de nuestras clases: “[...] profes, gracias por mostrarnos que en cada uno de nosotros hay un universo de

pensamientos diferentes y que en esas diferencias algunos pensamos parecido, otros no tanto pero es su opinión". Es en la conversación donde también se construye saber y tiene lugar el despliegue subjetivo, lo que da apertura a la reflexión conjunta sobre múltiples percepciones ante temáticas específicas y otras tantas que se gestan en medio de la polifonía, donde la pregunta desde las afecciones sensibles fue fundamental, puesto que, concebimos que en los procesos formativos es de vital importancia que el ser se interrogue a sí mismo por medio de lo que le inquieta y, con mayor razón, si se trata de expresar las constantes búsquedas que como sujetos en movimiento nos atraviesan, ya que, el viaje hacia el interior se convierte realmente en la metáfora viva de los permisos que nos damos al recorrer nuestras emociones y sentimientos.

El taller *Colores y enigmas a propósito de reconocer la poética del alma: policromías sobre la propia vida, el mundo y los otros*, fue la vía para narrar-nos a través de la palabra como acto de creación para nuevas gramáticas, nos abrió el camino para viajar a través de la fragmentación del ser como un sujeto sensible en toda su naturaleza humana, como ese alguien que piensa y al hacerlo se pone en el lugar propio y del otro. Por ello acudimos a la hoja en blanco y al lápiz para escribir nuestros ¿por qué?, esos que de forma latente se hospedaron al interior de nuestra alma y necesitaban traducirse en letras en medio de la cavilación, esos que se asentaron en nosotros con el paso por la vida y su devenir hasta aquel momento. Recordamos pues, tal como lo dijo nuestra maestra cooperadora en uno de los encuentros, que *"la pregunta es lo importante en la escuela, no tanto la respuesta"*, y por eso decidimos interrogarnos por nuestro acontecer en el mundo. Por ejemplo, María Camila del grado séptimo escribió sobre su hoja: *"¿por qué la vida, por qué el mundo, por qué los otros, por qué la violencia y la guerra, por qué el sufrimiento, por qué el silencio es tan ruidoso?"*. José se preguntó *"¿por qué vivimos, por qué?"* A Paula, por su parte, le inquietaba: *"¿por qué le tenemos miedo a lo incomprendible?"* Isabela aprovechó la oportunidad para cuestionarse sobre la humanidad y sobre *"¿por qué no hemos alcanzado la paz?"*, lo que no se alejó de los grafos de Santiago, quien se cuestionó acerca de: *"¿por qué tanta violencia?"*, inquietudes que generaban un despliegue subjetivo en cada uno de ellos, pues reconocer que somos seres con historia, que hacemos parte de un entramado social, como lo es el país, favorece el posicionamiento crítico ante la vida, pues los signos de la duda se revelaron ante todos como el pretexto preciso para pensarnos en relación con los ecos y

zumbidos de aquello que desacomoda nuestro pensar, que nos pone el camino de una necesidad de comprensión.

Este acontecer en la pregunta fue animado por la experiencia de un niño de doce años en *Mi amigo el pintor*, libro de Lygia Bojunga que, sin lugar a duda, fue de esas lecturas literarias que trascendieron la dimensión literal de la trama, pues viajamos a través de la bella amistad entre Claudio y su amigo, vínculo interrumpido por la inesperada muerte del pintor, de allí que, para el protagonista de esta historia, fue necesario reflexionar ante dicho suceso e inevitable interrogarse sobre *por qué* ese morir repentino y voluntario; persistencias que lo llevan a recordar todo lo aprendido a su lado, lo cual implicó volver sobre los días compartidos a la luz de los sentimientos, los colores, la conversación, la pintura y sus preguntas e inquietudes sobre la existencia. Este momento de cavilación frente a lo leído se nos convirtió en una suerte de espejismo que nos permitió poner de forma paralela las realidades a las cuales asistimos, lo que sentimos y los lugares que podemos habitar por medio de la experiencia de los otros. Pudimos de forma bella y dolorosa compartir algunos interrogantes que quizá no tenían aún respuesta, movilizados por una pieza literaria que dejó en nosotros afecciones; y fue la palabra escrita la manera más cercana para lograr desacomodarnos y hacer fluir los silencios del alma, pues allí se compactó, se concentró, se adensó el pensamiento. Volvimos a cuestionar la vida, los sentimientos y los modos de actuar para generar con esto una conciencia reflexiva ante la subjetividad de cada uno de nosotros, estudiantes y maestros.

En esta vía, para nosotros fue imprescindible hacer hincapié en la importancia de pasar por la escritura todo aquello que emergió en nuestros encuentros, puesto que, en esa configuración de subjetividades las letras cobraron un sentido fundamental; se convirtieron en la ocasión precisa para poner sobre el papel las múltiples voces que nos atravesaron, todo lo atesorado por el alma y que se conjugó con los saberes abordados en clase. Escribir fue entonces la posibilidad de narrar-nos, de explorar nuestros propios grafos, de construir saber, compartirlo y ponerle el sello propio. Tal como lo dice María Zambrano en su libro *Hacia un saber sobre el alma*, “Al escribir se retienen las palabras, se hacen propias, sujetas a ritmo, selladas por el dominio humano de quien así las maneja” (1989, p. 32), pues nosotros mismos, como autores de cada línea que escribimos, posamos nuestra sensibilidad en cada letra, por

ello somos cuidadosos con aquello que brota al compás del puño, la tinta y el papel; comunicamos lo que nace del alma y se consolida como pregunta, verso o texto, decimos pero también creamos códigos cifrados que le quedan al lector como *co-creador* de cada pieza escrita a la que se acerca, por ello se volvió necesario pasar por el cuerpo todo aquello que compusimos a través de la grafía, una pincelada o un gesto fotográfico; sentirlo, dejar que nos traspasara, que moviera fibras profundas, que convirtiera la experiencia en una creación estética puesta en diálogo, pues al igual que nosotros, nuestros estudiantes comprendieron que la subjetividad también tiene un rasgo social, lo cual implica necesariamente conversar sobre lo vivido a partir de una gramática hospitalaria y amorosa con el gesto del otro, con los sentires de ese que piensa que el color blanco le transmite paz, que el rojo amor o que el amarillo felicidad.

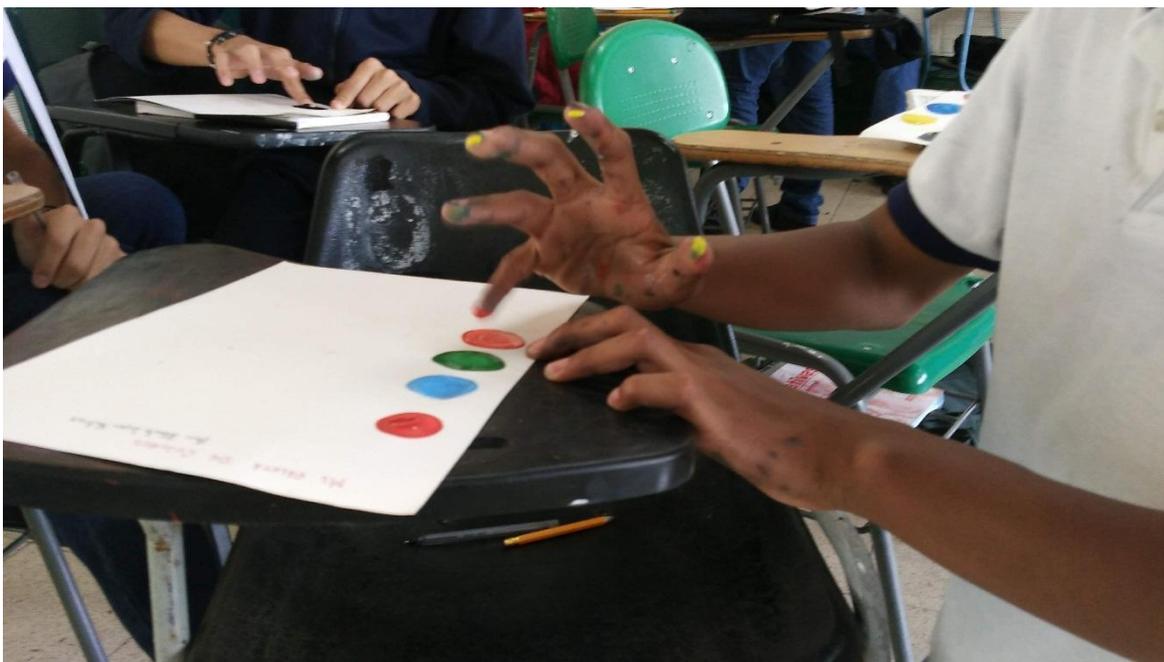


Ilustración 8. Pigmentación creada por nuestros estudiantes artistas en la realización de unas paletas de colores.

Este trasegar por las partituras interiores de Claudio, nos permitió reconocer que la vida adquiere matices que se revelan por medio de la hondura de la mirada ante la contemplación de los gestos sensibles y, por lo mismo, es preciso posicionarnos ante ella como si estuviésemos mirando más allá de los colores del arcoiris, es decir, observando cómo cada rayo de sol atraviesa las gotas de agua que van viajando del cielo a la tierra y que tras

la refracción se visten a varios tonos, pues, así lo hizo el protagonista de *Mi amigo el pintor*, un niño que educó su forma de ver la existencia y fue capaz de comprenderse por medio de sus búsquedas; él, con una visión aguda, descifró otros sentidos y significados que habitan en cada color de acuerdo con sus sentires, por ejemplo, los tonos blancos le pertenecen al silencio, la alegría se halla en las luces del amarillo, la vida al azul en todos sus tonos, la fuerza se esconde en el anaranjado, la muerte se pasea por el grisáceo de la neblina, lo complicado danza entre rojos intensos y el vacío está lleno del color morriña que no era ni café ni beige, era el color del que, a veces, se revestía su corazón. De tal forma, nosotros nos dimos el permiso de pigmentar nuestras emociones, sentimientos y percepciones poniéndole un poco más de atención a nuestra forma de estar y sentir el mundo, por ejemplo, Jacobo nos compartió que para él *la paz* está poblada de blanco, Antonio nos manifestó que para él *el amor* se torna amarillo, María Camila logra ver *la paz de la vida* en el azul; Manuel, al ver el anaranjado, piensa *lo que pasa en la vida tiene solución*. Susana, por su parte, nos invitó a ver en los distintos tonos de gris *cómo se pasa de la alegría a la tristeza*, sí, nos llevó de la mano a pasear entre los claroscuros, y cómo no nombrar el rojo, *un color que nos pone en dicotomías*, como a Nataly cuando lo piensa, pues *es fuerte, misterioso y halagador*. En últimas, nos dimos cuenta de que la vida nos obsequia tintas y nosotros, a través de ellas, decidimos cómo teñirla.

Es necesario que maestros y estudiantes nos brindemos la oportunidad de aprender desde las artes, ya que en ellas se crean intersticios propicios para generar eventos poéticos y artísticos en cada ser que se deja afectar ante la obra presentada o creada, ya que esta se permea en gran parte de lo que fuimos y venimos siendo, de lo que germina al ritmo del vínculo que construimos con el conocimiento y el posicionamiento crítico ante el mundo; fue un apostarle al no acallar la voz, a compartir de forma generosa y amable lo que se volvía efímero a través del diálogo y que en formatos como las canciones, los dibujos, las filmaciones o los poemas se compactó como arte, fue vivir la escritura como una revelación que necesitó ser plasmada, esculpida y solidificada mediante grafos, planos visuales y lienzos, como lo diría Zambrano: “[...] el escritor graba las palabras, las fija sin voz” (1989, p. 34), las convierte en talladuras que perduran congeladas en el tiempo y van encontrando lectores que se envuelven en ellas, por lo anterior nuestra propuesta se enfocó en darle vuelo

a las composiciones escritas sobre papel, pigmentos, rodajes y melodías a partir de vuelos ecfrásticos.

Defendemos por ello, la idea de que la escuela es también un museo para la vida, de ahí que resulte imprescindible crear espacios que aboguen por la invención de lienzos poéticos que nazcan de las diversas presencias, tonalidades que cada uno de nosotros asume ante el mundo y el otro, estos lienzos se tradujeron en escrituras estéticas: donde foto/grafías, pinturas, rodajes, melodías y versos conjugaron los sentidos y sentimientos de cada alma, pues a veces esta “*tiene hambre de ella misma*”. Fue este el motivo por el cual, maestros y estudiantes iniciamos un viaje por la literatura comparada y empezamos a componer nuestros propios textos en diferentes formatos, por ejemplo, ante la perplejidad de observarnos en un espejo que nos devolvió un boceto para crear el autorretrato de eso que venimos siendo, pues somos partidarios de que nunca estamos acabados, somos trashumantes.

Este recorrido por las artes supuso para nosotros hacer algunas pausas en las cuales fuese posible habitar otros lugares que nos abrieran la oportunidad de conocer, crear, reflexionar, contemplar, aguzar la mirada y compartir nuestra voz, esos sitios en los que decidimos residir fueron de vital importancia para darle vuelo a nuestra subjetividad, y ello fue factible gracias a cada taller desarrollado, por dicha razón nos detenemos en algunas experiencias de las resonancias que quedaron en nuestros estudiantes. En este primer paraje impregnado por la pintura Vincent y la poesía es importante resaltar la voz de Sebastián, quien dijo que “*Las líneas que trazamos nos permitieron emprender un viaje para reconocernos, narrarnos de manera más sincera*”. Y creemos que ese reconocimiento va de la mano de ser documentos humanos, que al igual que Van Gogh se escriben cartas y se autorretratan desde la lealtad a nuestra alma, pues somos una multiplicidad de universos que emanan belleza desde nuevas aperturas para generar otras expresiones del acontecer en el mundo: allí, cada uno, de manera silenciosa, se contó sus secretos, pues “[...] lo que no puede decirse con la voz por ser demasiado verbal; las grandes verdades no suelen decirse hablando” (Zambrano, 1989, p. 33), motivo por el cual se escribieron, ya que relatar-nos poéticamente nos brindó la oportunidad de acercarnos al abismo de la existencia.

En ese viaje hacia el pasado, nos fue posible recapitular esos rostros al enunciar imágenes con palabras: fue recordar a Vanessa, una joven lectora que resucitó las palabras contenidas en *Mi amigo el pintor* y con esto nos permitió a aquellos que la escuchamos relacionarnos afectivamente con Claudio, en este segundo paraje literario y artístico ese niño que aprendió que a veces la muerte es también una decisión, que a veces los colores tienen una simbología cósmica que nos permite poetizar el mundo. Y eso fue lo que aconteció con el rostro de Tomás, un joven que, cuando hablaba, las palabras no brotaban de su boca desenfrenadas, por el contrario, su voz siempre esculpía un poema no escrito; con generosa inventiva decía “*el alma a veces tiene hambre de sí misma*”. Aceptar esa hambre implica necesariamente crear rutas, no explicativas, sino desde la comprensión de la vida como movimiento, como finitud y comienzo en ese universo paralelo que re-creamos desde la dimensión estética que todo hombre tiene: soñar. Fue justamente en ese trasegar donde se volvió necesario recurrir a esos rostros que se aventuran a tejer-se desde la escucha, desde ese diálogo entre las manos y la cercanía del otro para crear esa *utopía de la proximidad* que bellamente propone Bourdieu (1998). Y, por ello fue necesario realizar un tercer paraje de la memoria nos dejó la imagen de unos poetas de los sueños y por ello decidimos recorrerla por medio del cine.

Siguiendo con la ruta hacia el pasado, hacia ese corazón que se ha tejido, destejido, unido o desunido a otras urdimbres, viene a nuestras memorias un gran plano general en el cual aparecieron las siluetas de nuestros estudiantes observando detenidamente esos rodajes de la palabra y el devenir puestas en un film; apreciación cinematográfica que favoreció la pregunta por el sentido de la existencia y de la vida, pues el protagonista de la cinta, un niño de unos 12 o 14 años llamado Zain, se enfrentó a la desolación, el sufrimiento, el abandono y la muerte. Ese día nos permitimos ser unos ladrones de gestos, algunos fueron de asombro, de impotencia, y otros más nos permitieron observar el llanto estudiantil, ese que reflejaba cercanía, amor y hospitalidad ante la humanidad. Estos gestos robados son imágenes muy importantes, porque más allá del análisis exhaustivo de los diálogos, de los planos, del color dentro del largometraje, nos permitieron percatarnos de algo: la sensibilidad debe ser el idioma que nos posibilite hermanarnos en la existencia compartida.

O cómo no traer a colación una metáfora visual, un *río abajo* que desembocó en la pregunta por la guerra, la muerte y la paz en Colombia, ese territorio por el cual hemos trasegado nuestra existencia. Fue esta la razón para trasegar por este quinto paraje alumbrado por la fotografía y la escritura donde nos aventuramos a construir otras maneras de metaforizar la vida y la re-existencia, y para ello fue necesario crear alegorías para re-semantizar los acontecimientos espirales en los cuales nos encontramos. Allí apareció el rostro de Nataly, estudiante de grado séptimo, quien dijo que “*El árbol es un fruto/ que nace de la tierra/ para darnos vida pura. // El árbol es una sombra/ de comunicación con la tierra. // El árbol es creatividad/ es la soledad en su interior. // Tal vez nuestra semilla/ puede hacer crecer/ las raíces de nuestra vida*”.

Finalmente, el viaje aparcó cerca la música y a esas partituras melódicas de nuestra alma, donde la musicalidad, la escritura y el dibujo nos permitieron ser cantautores de eso que nos atravesó, o en palabras de Manuel, de “*descubrir la soledad a través de los ojos cuando nos miramos*”. En esta instancia, las imágenes que ocupan nuestras mentes son las carátulas que ilustramos para depositar nuestros versos y nuestras palabras convertidas en las canciones que nos aventuramos a escribir y que decidimos compartir; estas nos dieron la posibilidad de poner, tal como lo enunció Juarroz en su octava poesía vertical: “[...] la música como de fondo de la vida”, puesto que esto “[...] nos permite por lo menos escuchar el vivir” (2012, p. 223), un vivir que se nutre día a día por medio de la experiencia.



Ilustración 9. Algunas carátulas realizadas en el taller de literatura y música.

Re-existencias. La escuela como escenario posible para cultivar grietas que dejan entrever un haz de esperanza

“Hay vidas que duran un instante: / su nacimiento. // Hay vidas que duran dos instantes: / su nacimiento y su muerte. // Hay vidas que duran tres instantes: / su nacimiento, su muerte y una flor” (Juarroz, 2012, p. 168).

Pensar en *una escuela a varios tonos* supone la necesidad de crear pequeños intersticios para darle otros matices a la educación, a los procesos de enseñanza/aprendizaje y a la vida, que posibiliten configurar prácticas de re-existencias donde las artes y el encuentro con el otro (con sus palabras, sus gestos, sus silencios, sus lágrimas) nos permitan pensar la utopía de un mundo más hospitalario y amable con la presencia compartida, motivo por el cual creemos que el maestro al igual que el poeta, debe ser “[...] un cultivador de grietas. Fracturar la realidad aparente o esperar que se agriete, para captar lo que está más allá del simulacro” (Juarroz, 1992, p. 24).

Mirar más allá de las grietas favorece re-descubrir la ausencia, retornar a *la estética del desastre*, como sugiere Byung-Chul Han, pues esta “[...] se opone a la estética de la complacencia, en la que el sujeto goza de sí” (2017, p. 63). Este regreso nos permite ir al vacío para expropiarnos de nuestro yo, generando una nueva habitualidad, una *estética del acontecimiento*, donde podemos visitar esas entalladuras de la memoria, esos recovecos donde el silencio grita. Mirar entre grietas implica preguntarnos nuevamente por la existencia, es decir, re-definir nuevamente la vida desde la contemplación y la interpelación de esos acontecimientos que nos han fragmentado y crear unas nuevas cartografías que nos permitan comprender en compañía esas otras formas de ser y estar en el mundo.

El fotógrafo Juan Manuel Echavarría en su serie *Silencios*, presenta varias fotografías donde el protagonista, en cada una de ellas, es un tablero que muestra las desventuras, los acontecimientos por los cuales Colombia ha pasado, lo cual evidencia que las escuelas no se han librado del estruendo de las armas y de la desolación que causa la guerra y su paso por la tierra. Y en esa multiplicidad de *silencios*, encontramos uno resquebrajado, uno que con su fisura nos posibilita metaforizar la idea de ser maestros cultivadores de grietas en las aulas de clase, en las escuelas. Este silencio agrietado se traduce en varios tonos, en varias voces que avivan la esperanza por una escuela otra, una escuela donde las artes, la memoria histórica y la pregunta por el ser estén presentes, una escuela donde se favorezca el despliegue

de la estética de la ruina, pues sostiene Maillard, citando a Zambrano, que “Toda ruina es un lugar sagrado «porque encarna la ligazón inexorable de la vida con la muerte»” (2017, p. 243), de la presencia y de la ausencia, de la compañía y de la soledad, de los *silencios sonoros*⁷³.



Ilustración 10. *Silencio con grieta*, en Las Palmas, Bolívar, Colombia (2011), Juan Manuel Echavarría.

Primera grieta: la escuela como museo, literatura y artes para crear nuevas moradas, nuevas presencias. Creemos que es imprescindible que la escuela asuma un lugar donde las artes favorezcan la comprensión del mundo, ya que “[...] no hay educación sin lectura de mundo y sin lectura del texto” (Freire, 2015, p. 120), lo cual nos indica que es necesario propiciar espacios artísticos para interrogar la realidad, retornar a esos misterios que alberga

⁷³ “¿Por qué el silencio es tan ruidoso?”. Esta fue una de las preguntas escritas por Laura, estudiante de grado séptimo, al interrogarse por cuáles eran sus preguntas. Esta interpelación nos parece importante, ya que nos sugiere que, en el silencio, en eso que está acallado, en la soledad, hay algo que grita, tal como le pasa a Hanta, protagonista de la novela *Una soledad demasiado ruidosa*, lectura que los invitamos a realizar, para descubrir que algunas veces es necesario acrecentar el sentido de lo trágico (Habral, 2010, p. 87), a través de las afectaciones que el arte nos provoca.

nuestra alma, desvelar nuestra mirada y hallar otras razones para bifurcar el camino, agrietarlo, fisurararlo y en ese vacío, en ese *desastre*, crear unos nuevos poemas para la vida, donde el amor nos permita florecer, nos permita crear ese otro instante enunciado por Juarroz, poemas que nos recuerden que amar es la apertura a un nuevo paraíso, lleno de palabras amables y hospitalarias que nos permitan sonreír, y con esto, conjugar la vida desde unas nuevas gramáticas donde la utopía y la esperanza sean el trasfondo de esas nuevas palabras, de esas nuevas presencias, de esas nuevos actos de amor⁷⁴.

Es precisamente en esta grieta donde se propician escrituras sensibles que nos permiten *descubrir esas razones del corazón* (Zambrano, 1989, p. 30), encontrar esas partituras interiores que nos llevan a comprender el alma. Es allí donde consideramos que la escuela debe ser el lugar para escribir y representar la vida desde la promesa de crear nuevos tejidos, pues “La escuela que necesitamos reconocerá que diferentes formas de representación desarrollan diferentes formas de pensar, transmiten diferentes clases de significado y hacen posibles diferentes calidades de vida” (Eisner, 2002, p. 11).

*Segunda grieta: la memoria histórica como acontecimiento ético y político en la escuela*⁷⁵. La pregunta por la memoria se hace indispensable para el oficio del maestro, ya que volver sobre lo que ha acontecido supone el posicionamiento ante la realidad y le permite asumir su compromiso con la vida, tanto la propia como la de sus estudiantes, es por esto que creemos que la escuela debe ser un lugar para la *razón anamnética*, como lo sugieren Bárcena y Mèlich, para desvelar el pasado desde unas poéticas que nos posibiliten re-hacer la historia, poéticas que se alejan de las cifras, como lo sugiere Bonnett⁷⁶, y nos permitan encontrar la ruta hacia Mnemosyne, hacia la madre de las musas, para hacer del pasado un presente ausente que nos interpela. En diálogo con Freire, creemos que a “[...] nosotros – maestros y estudiantes- nos cabe hacer la historia y ser hechos y rehechos por ella. Sólo si hacemos la

⁷⁴ A propósito de la creación a partir de la verbalización de la vida, los invitamos a sumergirse en los versos escritos por el poeta argentino Roberto Juarroz, en su poema *El oficio de la palabra*.

⁷⁵ Esta segunda grieta nace de las preguntas de varios estudiantes, al escribir, *¿Por qué hay tanta guerra, por qué existe la violencia en Colombia? ¿Cómo podemos retornar a la paz? ¿Por qué el odio y la guerra?* E iluminadora la pregunta que pone sobre el papel Pablo *¿Por qué nos quieren hacer olvidar la guerra?*

⁷⁶ En su poema “*Cuestión de estadísticas*”, la poeta colombiana nos permite reflexionar más allá de los números y de lo ocurrido, quela experticia de la guerra ha dejado “almas mutiladas, almas que se han fragmentado. Esta es pues una invitación para leer estos tristes versos.

historia de otra manera, de una manera diferente, podremos ponerle punto final al hambre” (Freire, 2015, p. 47), a la guerra, y tal vez, a la desesperanza.

En ese viaje hacia Mnemosyne nos encontramos con una pequeña que observa tras una ventana rota, fisurada, cómo la vida y la muerte acontecen. La niña desde su hogar ve cómo la infamia, el dolor y la guerra atraviesan el alma de aquellos que, en un pasado no muy lejano, eran seres vivos que anunciaban esperanzas y sueños. Una niña que, tras las rejas, tras esos re-flejos creados por su ventana ve entre las grietas un mundo desangrando. Un agujero creado por el impacto de una bala que anunciaba devastación. Ella a través de su ventana se aventura a devolver su mirada hacia ella al igual que Alicia y preguntarse ¿qué ha pasado con mi mundo? Esta fotografía fue tomada por el fotoperiodista Jesús Abad Colorado en el año 2002, en la Comuna 13, durante la operación Orión⁷⁷. Allí advertimos la mirada de una pequeña tras ese cristal roto, esa ventana que se convierte en el espejo que nos permite observar los sucesos desgarradores por los cuales ha pasado nuestro país, que nos devuelve, en plano general, esa realidad infame que hemos sufrido. Una mirada que a través de pequeños intersticios oye los silencios de la guerra.

⁷⁷ La operación Orión fue una maniobra militar llevada a cabo entre el 16 y 17 de octubre de 2002 en el territorio de la Comuna 13. Esta ejecución se realizó con el fin de acabar la presencia de diversos grupos armados. Antes de esta maniobra militar, se habían realizado otras con el mismo fin, entre ellas podemos enunciar: las operaciones Primavera (del 1 al 3 de febrero de 2001), Otoño (última semana de febrero de 2001), Mariscal (21 de mayo de 2002), Potestad (15 de junio de 2002) y Antorcha (15 de agosto de 2002). Sin embargo, fue la Operación Orión la más impactante, como lo señala Luis Fernando González Escobar (en el Prólogo a Comuna 13: Crónica de una guerra urbana, que abre y expone el panorama de las crónicas de Ricardo Aricapa, en su libro *Comuna 13. Crónica de una guerra urbana, de Orión a la escombrera*), ya que esta ha marcado la vida de los habitantes de esta zona. Dicen los datos oficiales que se cometieron 17 homicidios, sin embargo, aun en la Escombrera se siguen hallando cuerpos de lo que fue este aparataje militar que seguía las órdenes del presidente de ese entonces: Álvaro Uribe Vélez. El grupo de rap Esk-lones, en su canción *Esta es la 13*, nos dicen: “Hablar sobre mi barrio no me costará trabajo: Vivo en una parte alta del nivel social más bajo, donde las paredes hablan, las cortinas no están quietas [...] ¿Qué han oído de la 13? que es el barrio más caliente, mucha publicidad, nos visitó hasta el presidente [...] El barrio cambió su nombre por Operación Orión. ¿Qué recuerdan de la 13? Plomo de arriba pa bajo, no recuerdan a su gente ni el dolor que eso les trajo”, versos con los cuales enuncian la huella que dicha actuación dejó en los ciudadanos. La canción la pueden escuchar en el siguiente enlace: <https://bit.ly/33oKvGV>



Ilustración 11. *La casa de Angie*, en la Comuna 13, (octubre de 2002), Jesús Abad Colorado.

La fotografía nos permite pensar que es necesario agrietar nuestros espejos, romperlos, dejar que en ellos nazcan otras bellezas para vernos diferentes, en palabras de Han, “el corazón de lo bello está en lo roto” (Han, 2017, p. 64), en lo quebrado, en esas grietas del alma, que nos permiten asegurar que “[...] *la vida a veces se observa a través de espejos rotos*” (Alejandro, estudiante de grado noveno). Espejos que nos trasportan y nos traslapan a otras inquietudes y crean con esto la metáfora perfecta para bifurcar nuestra mirada, la posibilidad de ver-nos desde otras perspectivas, desde otros indicios, desde otras grietas, desde el desdoblamiento al ver-nos otros ante nuestros reflejos, de ver-nos en contravía y en contraluz, de ver-nos desde unas dinámicas donde la vida acontezca de otras maneras, con otros tonos, acontecimientos, en últimas, que favorezcan la incertidumbre.

Observar entre espejos rotos, entre grietas, supone la necesidad de contemplar la vida, desde la belleza, desde el reconocimiento de lo terrible, de esa negatividad, que como sugiere Han, nos narra. Y creemos que esas narrativas son indispensables para la escuela, pues ver la

vida desde cristales quebrados implica comprender que la vida está resquebrajada y que para comprenderla es necesario aprender a dejarnos decir por ella, es decir, leerla entre líneas, fisuras, entre esas cosas no dichas que nuestro cuerpo y nuestras voz albergan y crear con esto espacios para hacer de la cultura un texto donde las fragmentaciones se enuncien como posibilidad para interactuar con el otro, es decir, estar juntos para hacer que la experiencia de habitar el mundo sea un constante taller de humanidad, con la promesa de no matarnos entre hermanos. Noemí Durán propone que es necesario aprender a mirarnos entre espejos rotos, ya que estas fisuras nos abren al imprevisto (Duran, 2017, p. 39), a la posibilidad de ver-nos de otras maneras.

Tras los cristales fracturados de la memoria podemos ver algunos índices, algunas de las huellas que nos remiten hacia ese pasado, para volver sobre él y re-dibujar en el presente la palabra esperanza. Nuestro lente, ese espejo resquebrajado, condensa en el tiempo un epitafio para la guerra, donde volver sobre las cicatrices⁷⁸ y los éxodos a los que ha asistido por nuestra patria, renueva la mirada ante este presente que vamos forjando entre *miradas* y *abrazos*; así vamos tejiendo a varias manos símbolos poéticos que le dicen sí a la vida, esos capaces de desfragmentar las grietas que nos han heredado tantos ríos por donde la sangre ha corrido, esos que abogan por la reconstrucción del tejido social resquebrajado con el estruendo de los fusiles, esos que nos llaman a desnaturalizar el horror, el dolor y construir la paz de la mano del otro, como lo hicieron Antonio y Jacobo (estudiantes de grado noveno), al metaforizar esas otras maneras de abrazar, con la creación de una especie de paloma que semánticamente nos remite a la paz.

⁷⁸ La poeta Piedad Bonnett, en su poema, *Las cicatrices*, asegura, que estas “[...] son un remate imperfecto que nos sana/ dañándonos. La forma/ que el tiempo encuentra/ de que nunca olvidemos las heridas”.



Ilustración 12. *Miradas y abrazos tejer la paz en Compañía de otros* (2019), Antonio y Jacobo, estudiantes de grado noveno.

El ejercicio realizado con las fotografías de Jesús Abad Colorado, Juan Manuel Echavarría y Erika Diettes, es fundamental para crear unas nuevas metáforas para la vida, ya que como lo sugiere Nietzsche, las verdades hegemónicas⁷⁹ (entre ellas también enunciamos esos odios heredados), están desgastadas, por ende, creemos que es imprescindible que maestros y estudiantes creen alegorías a través de nuevos versos, sucesos gramaticales, donde las artes nos permitan “*cambiar la guerra por la sonrisa*” (escritura anónima de un estudiante del grado noveno). Dicen Bárcena y Mèlich, “[...] que la memoria del pasado es una función poética o, dicho de otro modo: que el poeta es el más apto para narrar lo que ocurrió en el pasado” (2000, p. 24), y fue por este motivo que decidimos embarcarnos en escrituras sensibles de nuestra mirada ante la guerra y los procesos de paz que podemos agenciar desde nuestra apuesta por un mundo policromático. Esta invención de la palabra se realizó a través de la écfrasis literaria, es decir, hacer de la imagen poemas y hacer de las palabras imágenes, para ello observamos las series fotográficas creadas⁸⁰ y a partir de una foto que resonara en

⁷⁹ En *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (2008), Nietzsche enuncia que las verdades en un principio fueron metáfora, fueron poesía, y por ende es necesario que nazcan y se creen nuevas retóricas para metaforizar otras verdades.

⁸⁰ Aquí hacemos referencia a los desarrollos metodológicos que comprendieron el taller *Recordar, desarmar y amar: la mirada profunda a la memoria histórica reciente de Colombia, desde los lentes de la fotografía y la literatura*.

nuestra alma escribíamos unos pequeños versos. Presentamos aquí algunos poemas que abogan por el amor, la paz y la semilla de la esperanza.

“Saludos, abrazos, miradas, no hay nada más dulce que la reconciliación, darles la mano a todos y recuperar lo que se ha perdido en guerra” (Jacobo, estudiante de grado noveno).

“Lloramos a nuestros muertos, / por nuestros desaparecidos, / por nuestros heridos, / lloramos por nosotros mismos/ y por los que causan violencias que se volvieron cotidianas en nuestra historia/ y aunque la muerte hace parte de la vida, / es difícil aceptarla, / mucho más cuando otro ser humano decide sobre ella” (Re-cordar, de Sofía, estudiante de grado noveno).

“Son muros sin división/ un camino intocable/ un pasaje remoto/ un terror increíble” (Fronteras invisibles, Diego, estudiante de grado noveno).

“Al mirarte sonrío/ al abrazarte me siento feliz/ estoy contigo y me siento seguro/ al juntar las manos generamos paz” (Miradas y abrazos, de Ángel Meza, estudiante de grado séptimo).

Igualmente, resaltamos algunos *por qué* expresados por algunos estudiantes provenientes del país hermano Venezuela, entre ellos la voz de Carlos, estudiante de noveno, quien escribió: *“¿Por qué llegué aquí a Colombia? ¿Por qué tuve que dejar Venezuela, a mi familia y mis sueños?”*, preguntas traducidas en el poema de Juan, quien usa la metáfora de la mochila para resignificar los éxodos que ha vivido en esos desplazamientos forzados, ya que *“Mi mochila es mi acompañante. En viajes, en sueños, en aspiraciones, es mi fiel compañía. Cada vez que me pongo mi mochila siento que me abrazan, ¿Quiénes? mi tierra, mi cultura, mi familia. Familia que está lejos y a la vez cerca”*. Estos símbolos e interrogantes creados por los estudiantes nos recuerdan que es necesario que nos comprendamos como emigrantes, ya que muchas veces, tal como cantan los Aterciopelados, en su canción *Errante diamante*, sufrimos al dejar nuestra tierra, pues *“¡Ay! Yo me fui porque me tocó. ¡Ay! Pero allí dejé mi corazón”*, y junto a esa canción vienen las imágenes de la novela ilustrada *Emigrantes* (2006), de Shaun Tan, quien nos recuerda que viajar puede ser acontecimiento de desarraigo.

Finalmente, esta grieta nos permitió ampliar el espacio escolar y trasladar la mirada y el cuerpo al Museo Casa de la Memoria⁸¹, donde al corazón de estudiantes y maestros regresaron imágenes en movimientos de esas *Cartas a una sombra*⁸², pues al ver la fotografía de Héctor Abad Gómez, Verónica (estudiante de grado noveno), expresó “[...] *nosotros lo conocemos, es el papá de un escritor que le gusta mucho un poema de Borges*”. Por su parte, Felipe, su compañero, dijo, “*Yo recuerdo que el poema dice algo así: Aquí y ahora, ya somos el polvo elemental de la vida, es lo único que recuerdo*”. El museo nos permitió volver sobre eso que ya había pasado por nuestro cuerpo, por nuestra mirada, pues tal como lo expresó Alejandro, asombrado al ver más fotografías de Jesús abad Colorado, “*Profe, vea las fotos de ese señor que estamos analizando en clase*”. O cómo no conmoverse con la voz de Antonio, quien entre sollozos dijo: “*Profe sentí una nostalgia al entrar al recinto de la memoria*”.

Asumir una postura ante la guerra, el olvido y la memoria es fundamental en estos tiempos de penuria, por lo cual pensamos que es necesario regresar hacia esa madre de las musas, para habitarnos desde la promesa de crear un mundo nuevo, donde la paz y el amor nos devuelvan la tranquilidad de estar en concomitancia, de estar abrazados ante un apretón de manos, desde el acortamiento de las distancias y desde la hospitalidad que le brindamos. Estamos convencidos de que la escuela es el lugar propicio para enrutarnos hacia la vida.

Tercera grieta: policromías poéticas del ser, hacia una revolución óptica en la escuela. La modernidad ha desplazado la pregunta por el ser, por ende, creemos que la escuela debe reabrir esos caminos hacia el misterio de la existencia, hacia la subjetividad y hacia la formación en el constante devenir, por lo cual creemos que “Es indudable que, como

⁸¹ El Museo Casa de la Memoria (creado en 2006), es un espacio que contribuye a avivar la pregunta por la memoria histórica en el país. En este se desarrollan exposiciones artísticas para seguir pensando la construcción de un territorio de paz. Creemos como maestros que es imprescindible visitar este tipo de espacio con nuestros estudiantes, ya que favorecen la sensibilización desde diversas maneras de narrar la guerra y el dolor al que hemos asistido.

⁸² Es un documental de 2015 dirigido por Daniela Abad y Miguel Salazar, que retrata las voces y los sentimientos de los familiares de Héctor Abad Gómez. En el largometraje se resalta la voz del escritor colombiano Héctor Abad Faciolince, quien narra la tristeza de afrontar el asesinato de su padre, de la relación que tejió con la escritura y la poesía, ya que ambas le permiten componer trazos a la ausencia *de ese polvo elemental*, de esa sombra que aún lo conmueve. Después de observar el documental con los estudiantes, decidimos que era necesario escribirles a nuestras propias sombras y es allí donde apareció la fragilidad de Antonio, al ahogar su voz en el llanto de asumir el silencio de su tío, es decir, su muerte.

seres humanos, nuestra principal responsabilidad es intervenir en la realidad y mantener viva la esperanza” (Freire, p. 44), y consideramos que la mejor manera es a través de la poesía y las artes, ya que estas nos permiten volver a nacer desde el reconocimiento del otro, puesto que “[...] el universo de las artes ha sido ese espacio en donde los seres humanos hemos podido manifestar todo eso, entonces para mí que un ser humano más allá del uso pragmático del lenguaje, a través de vivir sus lenguajes pueda pasar entre su noche y su día, atravesarlos, es un gran aporte en su vida, en la construcción de subjetividades como ustedes lo nombran” (Ana Cecilia, Círculo de conversación, 2019). Estamos convencidos, al igual que Juarroz, que es necesario crear un nuevo mundo, lo cual supone crear una nueva escuela, una más colorida, una más reflexiva y más amable, una que nos permita “sacar belleza de este caos” (Gustavo Cerati, Deja vu⁸³), pues esa es nuestra virtud, ya que la posición de maestros y estudiantes favorece el despliegue subjetivo: es necesario que las grietas cultivadas favorezcan la perdurabilidad de lo enunciado.

Ecfrasis literaria: hacia una didáctica metaartística⁸⁴

“Las formas nacen de la mano abierta./ pero hay una que nace de la mano cerrada,/ de la más íntima concentración de la mano,/ de la mano cerrada que no es ni será puño./ El hombre se corporiza en torno a ella/ como la fibra última de la noche/ al engendrar la luz que coincide con la noche./ Quizás con esa forma sea posible/ la conquista del cero,/ la irradiación del punto sin residuo,/ el mito de la nada en la palabra” (Juarroz, 2012, p. 143).

Sugerimos la *forma* como la metáfora viva de la creación se convirtió para nosotros, al igual que para Juarroz, en una *mano abierta* cuya apertura dispuesta a tejer, a volver tangibles las emociones, los sentires, las afecciones, a crear urdimbres, a convertir en arte lo que acaricia, a transformar el pensamiento en obra, a traducir las formas en que contemplamos y vivimos el mundo, a retratar la realidad, a comunicar por medio de cada pincelada lo que en la fugacidad del lenguaje verbal no se condensa; fue un trasegar entre el afuera y el adentro que se compacta por medio de la creación.

⁸³ Es una canción compuesta y musicalizada por el cantautor argentino que versa sobre la necesidad de crear acontecimientos poéticos a través de la mirada y de la contemplación de eso que está más allá de lo visible. Disponible en: <https://n9.cl/xiry>

⁸⁴ Ver Anexo 3: El taller de artesanos, a propósitos de las planeaciones y las apuestas didácticas asumidas en las prácticas pedagógicas.

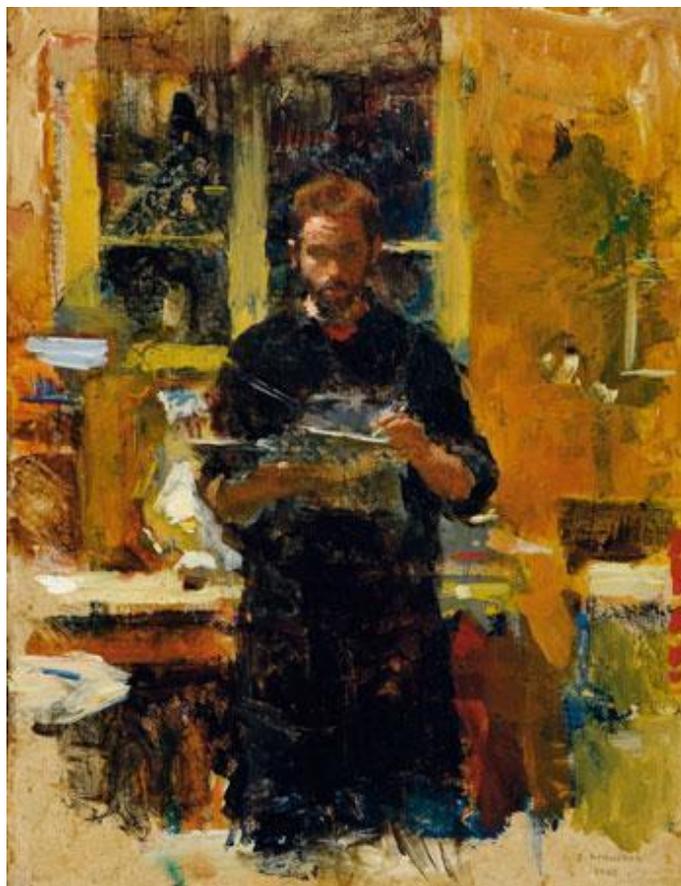


Ilustración 13. *Miro para atrás y pinto hacia adelante* (2010), de Salvador Amenábar.

Salvador Amenabar, por su parte, nos extendió la invitación a cartografiar nuestro propio cuerpo a través del arte, a dejar nuestros trazos grabados sobre las superficies en blanco que aguardaban por espíritus creadores para ser intervenidas, a arriesgarnos a pintar grafos politonales y a dejarnos decir de nuestros reflejos; el lienzo níveo esperó entonces nuestra mano creadora con el pincel empuñado y los óleos dispuestos a mezclarse a varios tonos, mediados por el cristal del espejo, situando ante nuestros ojos la luminosidad, la refracción de lo que se posa frente a él: un cuerpo habitado por un artista que configura sus obras de arte al compás de sus toques a colores.

En esta vía, maestros y estudiantes nos decidimos por convertir el aula en un taller de artesanos con su propio museo itinerante, pues, cada uno como galería se dejó seducir por los encantos de los cruces *metaartísticos* que podríamos hallar en la pintura, la palabra escrita o cantada y la imagen congelada en el tiempo o en movimiento, lo que implicó darnos la posibilidad de compartir nuestras obras durante el proceso de creación hasta su finalización,

pues, en nuestra *cofradía de artesanos* nos dimos el permiso de experimentar cada acontecimiento a la luz de la sensibilidad, apropiándonos de cada posibilidad creadora al disfrutar de cada experiencia y a sentir de formas distintas cada suceso que propusimos con la intención de apostarle a espacios didácticos con movimiento, dejando acontecer cada jornada de clase en el contacto con los vinilos, la observación de galerías dedicadas a la fotografía, o a la pintura, en el tejido de un atrapasueños, en la escritura de guiones entre otras o la visualización de una película, en últimas apelando a estrategias en donde el aprendizaje, las vivencias y las percepciones coincidieran, por ejemplo, cuando lo enunció Yuly mientras realizaba su paleta de colores en la segunda sesión del taller dedicado a la pintura, luego de terminar la lectura de *Mi amigo el pintor* y tocó el color amarillo: “*Creo que siento correr el vinilo por mis venas*” Al igual que ella, muchos de nosotros nos dedicamos a sumergirnos en la espesura del vinilo, pues el hecho de que esto sucediera luego de reflexionar sobre lo leído nos brindó la oportunidad de movernos entre los capítulos del libro y nuestra propia vida.

Por lo cual, creemos que en la escuela debe habitar el arte, por esta razón concebimos la literatura como un campo interdisciplinario que puede tener cruces con diversos saberes, en este caso, con otras manifestaciones artísticas que enriquecen de forma significativa nuestra apuesta pedagógica, optamos por la integración al currículo de una didáctica de la literatura comparada en aras de potenciar los procesos de formación en el área de Lengua Castellana, donde los vínculos efrásticos cobran gran valor, pues estos son

[...] la práctica de la crítica literaria, lo cual pone de manifiesto las relaciones interartísticas. Estas relaciones parten de las reflexiones filosóficas y tienen un lugar importante en los estudios estéticos; así mismo un espacio central en la actualidad con la literatura comparada (Agudelo, 2015, p. 21).

Es decir, esto genera unos nuevos conceptos en relación con el trabajo del *artista del espacio* (pintores, fotógrafos, cineastas, músicos) y los *artistas de la palabra*⁸⁵, ya que ambos generan escenarios para la reflexión poética de su experiencia en el mundo. De ahí que hablar de una didáctica de la literatura comparada supone la conversación de esta con otras manifestaciones artísticas, es decir, crear un diálogo *metaartístico*. En nuestra experiencia estas relaciones nos

⁸⁵ El maestro Pedro Agudelo, desarrolla ambos conceptos en el texto *Cuadros de ficción. Artes visuales y efrasis literaria en Pedro Gómez Valderrama* (2015).

brindaron la posibilidad de llevar a cabo ejercicios significativos que promovieron la comprensión, interpretación y creación de significados y sentidos, pues, leer y escribir por medio del encuentro con pinturas, poemas, canciones, cortometrajes, películas y fotografías se convirtieron en prácticas indispensables para cavilar sobre la experiencia estética, sobre lo que venimos siendo y las rutas de vida que juntos podemos construir para residir en el mundo.

Por ello nos inclinamos por una *didáctica no parametral*, perspectiva de la que nos habla Estela Quintar (2009), que fomenta el pensamiento crítico y sobrepasa los límites de lo teórico, esa que supone incluir las realidades vividas por los estudiantes, sus deseos de aprender, de volver sobre sus raíces, de conocer su voz, de poder darle vuelo a su subjetividad, entre otros aspectos valiosos. Un ejemplo de ello fue cuando decidimos enfrentarnos a la profundidad de las imágenes instantáneas desde el enfoque de la memoria histórica, esto nos condujo a conversar de forma detenida sobre la fotografía, lo que es la memoria personal, colectiva e histórica, recordar sucesos específicos a la luz de series fotográficas de artistas como Jesús Abad Colorado, Juan Manuel Echavarría, Érika Diettes entre otros, para crear nuestras propias series de fotografía, escribir poemas sobre las evocaciones generadas por una imagen, o inclusive dibujar sobre la guerra, desde los acontecimientos que han marcado nuestra vida, como lo hizo María Angélica, al dibujar la explosión a propósito de una mina y, con ella, la muerte de su padre; o Mariana al dibujar el atentado contra la Escuela General Santander el 18 de enero de 2019, sobre lo cual enunció: *“yo no estuve ahí, pero es algo que tiene que ver con todos, es nuestro país, nuestras personas, sangre derramada sin causa, eso a mí me duele, me deja el alma congelada”*; o Steven al recordar la masacre de San José de Apartadó en 2005, en donde perdió a algunos familiares. A propósito de ello dijo: *“como lo dice la canción que escuchamos, para la guerra nada, y yo por eso dibujé esto, de mí para la guerra un dibujo de lo que no quiero que se repita”*. Fue así como a través de nuestros propios trazos pudimos establecer conexiones con el lenguaje metafórico de una fotografía a blanco y negro, con la memoria de aquellos que nos antecedieron, con la conciencia sobre la historia de la patria y nosotros mismos, lo cual nos convenció, clase a clase, de seguir apostando por esas experiencias que nos invitaron a aprender, resignificar sucesos y a posicionarnos de forma crítica ante la vida.

Es por las razones anteriores que nos permitimos habitar la literatura⁸⁶ desde talleres que, tanto a maestros y a estudiantes nos hicieron desacomodar, pensar, soñar, imaginar, crear y, sobre todo, aprender, no solo desde los saberes específicos sino también sobre nuestro propio acontecer en cada uno de los espacios en los cuales devenimos. Además, pudimos situar en la escuela otros horizontes curriculares alrededor de la experiencia literaria y artística desde una mirada ética, política y estética a favor de la formación integral de cada uno de nosotros, es por ello que vimos la necesidad de vincular a nuestras clases las realidades vividas por cada uno de los seres que hicimos parte de esta *cofradía* que ancló sus raíces al deseo de inventar unas *habitancias sensibles* ante el universo que somos y que compartimos.

Este horizonte propuesto nos permite enunciar varios apuntes sobre el quehacer del maestro de literatura: el primero de ellos es que mediante las artes podemos hacer una reflexión teórica, una historización de la existencia, una crítica de la realidad y una estética creadora y co-creadora de las obras. Y eso fue lo que sucedió con los talleres realizados, pues estos favorecieron la oportunidad de encontrarnos con nosotros mismos a través del arte, como lo consideró uno de los estudiantes del grado séptimo al autorretratarse después de contemplar algunas obras de Van Gogh, pues, fue interesante el hecho de recorrer el museo itinerante que instalamos dentro de la institución haciendo uso de las carteleras institucionales, lo cual implicó salir del aula, disponernos a visualizar los corredores de la escuela como una galería donde hubo pinturas y poesía, para luego dejar pasar lo vivido por el cuerpo, disponernos a crear y reflexionar ante ello, ya que esto nos permitió a maestros y estudiantes “[...] *vernos de otra manera*” como lo expresó Jacobo, al reflexionar en el ejercicio realizado. Fue así como nos permitimos volver el aula de clase en un museo personalizado, apostándole a una formación en literatura vinculada a otras artes y a la cultivación del ser como habitante sensible del mundo y de la palabra; esto supuso en nosotros como maestros el desafío de acercarnos a estas artes, aprender de ellas, conocer su historia y comprendernos como estudiantes apasionados por descubrir otros matices para colorear nuestras prácticas pedagógicas, lo que para nosotros implicó potenciar nuestros

⁸⁶Creemos que la literatura nos permite crear espacios donde la vida se contempla de otra manera, en relación con esta idea Petit dice: “No es un lujo poder pensar la propia vida con ayuda de obras de ficción o de testimonio que atañen a lo más profundo de la experiencia humana. De obras que le enseñan a uno mucho sobre sí mismo, y mucho sobre otras vidas, otros países, otras épocas. Me parece incluso que es un derecho elemental, una cuestión de dignidad” (2011, p. 81).

saberes para poder llevarlos al aula, poner en acción un lenguaje claro y riguroso para explicarle a nuestros estudiantes a la hora de enseñar conceptos, acudir a ejemplos, crear junto a ellos, indagar personalmente sobre sus comprensiones, potenciarlas o clasificarlas cuando fuese necesario, fue un compromiso amoroso con la formación de cada grupo que tuvimos a cargo, con nosotros como futuros maestros, con la profesora cooperadora quien nos abrió las puertas de sus aulas, con la IEMA, con nuestra asesora y esta soñada investigación.

Un caso especial que recordamos con gran afecto, fue el conversatorio que tuvimos en relación con el desarrollo de las cámaras y del cine a propósito de conocer un poco sobre su historia hasta los tiempos de hoy, lo cual generó en los estudiantes un gran anhelo por fotografiar su vida y por ponerse en escena ante un guión dibujado por su creatividad y la ilusión de vivir los rodajes de la palabra. El daguerrotipo fue uno de esos objetos que les llamó la atención, a tal punto que Susana, estudiante de grado noveno, manifestó que “*yo nunca cambiaría mi foto de WhatsApp. Eso se demora mucho. ¿Quién se aguanta cuarenta minutos con la misma postura?*”, comentario que hizo que sus compañeros, -y nosotros también- nos riéramos ante tal posibilidad que en estos tiempos aplica.

El segundo apunte está en relación con los currículos escolares, pues estos están atiborrados de muchas lecturas, lo que no permite que se dedique un tiempo generoso para hacer que esas letras revivan y se transformen en otras expresiones del alma. Es por este motivo que consideramos necesario que el currículo escolar tome otros tonos, es decir, que se plantee desde la apuesta del maestro, al asumir su tarea como la posibilidad de crear resonancias para volver sobre la existencia. Dice el maestro Pedro Agudelo que “[...] la écfrasis no es más que otra posibilidad para el creador y para el arte, una forma de atravesar y replantear el espacio humano” (2015, p. 37), y en este caso, somos los maestros y los estudiantes los creadores de esos nuevos intersticios, de esas nuevas grietas. Creemos que es necesario que los maestros piensen sus prácticas y las ideas que en ellas surgen, lo cual indica que es preciso que dibujen rutas ecfrásticas para las artes en la escuela. Y aquí no nos referimos solo a los maestros de literatura y lenguaje, ya que este ejercicio puede ser acogido por todos los maestros, independientemente de su área específica, pues creemos que las artes son pertinentes a la hora de formar a los estudiantes, ya que estas son expresiones humanas

que nacen y se re-crean desde la contemplación y desde el quehacer de ese que está ante ella. Somos enfáticos en esto: es necesario que la escuela se convierta en un museo que avive la sensibilidad.

Un tercer y último apunte tiene que ver con que trabajar con artes en estos tiempos de penuria se ha vuelto complejo, pues las humanidades han perdido vigor y, por ende, las artes. En nuestra experiencia en la IEMA nos encontramos con jóvenes a quienes no les interesaban aquellas, dado que nunca habían tenido alguien que los invitará a transitar por ese *Jardín de las delicias* (El Bosco, 1490), pues como muchos de ellos expresaron, algunas veces no hay verdaderos maestros de artes en las escuelas, lo cual indica que esta área es concebida como una materia de relleno⁸⁷, lo cual nos pareció triste, ya que nosotros también lo concebíamos así en nuestro tiempo escolar. Esto supone un desafío ante el maestro: ¿De qué manera acerco a mis estudiantes a las artes, a la creación y a la posibilidad de expresarse desde diversos formatos artísticos que aboguen por una formación estética?

El desafío lo asumimos desde la creación de diferentes propuestas que los invitaran a aventurarse, a sumergirse y a considerarse como artistas; también nosotros nos pensábamos desde este lugar; Jacobo, uno de nuestros estudiantes, nos decía al respecto: “[...] ustedes son maestros que nos contagian, nos invitan a ser artistas, aunque ya lo éramos, como nos dijeron ustedes, creo que sus clases nos recordaron que nosotros somos artistas, ya que todos vemos las cosas de manera diferente y debemos hacer algo con esa manera de mirar. Creo que a nosotros nunca nos había interesado el arte, pero ustedes han logrado que nos pensemos como unos artistas, y nos han motivado a sacar la belleza y la fealdad, porque también es importante, que tenemos adentro”.

Los talleres realizados nos permitieron comprender que el maestro debe visitar su casa, es decir, su cuerpo con extrañeza, pues después de desarrollar sus apuestas formativas su espacio interior ya no es el mismo. Y a su vez, la casa de nuestros estudiantes no es la misma, pues transitar con historias de pintores que se suicidan y dejan interrogantes generaron intersticios para habitarse de otra manera. Inquietarse como posibilidad para

⁸⁷ Este comentario fue realizado por algunos de nuestros estudiantes, al preguntarles por las relaciones que ellos habían tejido con las artes.

maestros y estudiantes colorear óleos poéticos donde la mano trace rutas para interrogar-se y encontrar-se, para crear otros mundos posibles desde el lente humano del encuentro. Es innegable que la práctica pedagógica genera en los maestros la posibilidad de viajar hacia nuevas *Ítacas*, esas que favorecen salir de nosotros mismos para habitarnos, ya que consideramos fundamental propiciar espacios en los cuales nuestros estudiantes tuvieran la posibilidad de tejer-se por medio de la palabra, abogamos por esas otras formas de representar-se y rehacer-se ante el mundo y los otros a favor de un suceder amoroso en la existencia, por estos motivos es que nuestras clases siempre estuvieron acompañadas de diversas manifestaciones artísticas que nos permitieron entonar nuevas canciones, que nos recuerdan que “[...] *todo en esta vida está escrito en la poesía*”, como lo señaló Manuel, estudiante del grado noveno, ya que somos letras, palabras, lenguaje y metáforas traducidas en versos o como lo enunció Jorge, uno de sus compañeros “[...] *es que en las obras de arte encontramos otros sentidos de la vida*”, pues, podemos reflejarnos, reconocernos a través de una melodía, una imagen o un fotograma.

Por ello es importante que los maestros realicen sus configuraciones didácticas articulando los saberes que allí se ponen en juego y los intereses de sus estudiantes; que piensen en una formación integral desde el acceso a distintos sistemas de significación. En nuestro caso, combinamos la literatura con otras manifestaciones artísticas sin dejar a un lado los compromisos con el área misma, pues en ello, la lectura, la escritura y la conversación cobraron un sentido fundamental, leímos a la luz de una pintura, una fotografía, una cinta cinematográfica o un poema y pudimos narrarnos no solo por medio de las letras, también escribimos a grafos, pinceladas, movimientos de ese material fotosensible o imágenes; todo esto supuso prácticas de interpretación agudas, diálogos y ejercicios creativos que giraron en torno al saber, la sensibilidad, la puesta en común de diversas perspectivas y los vínculos entre las artes trabajadas.

Convencidos de la importancia de generar estos espacios dentro de los planteles educativos, le dimos vida al *Laboratorio artístico* en la Institución que nos acogió; fue una propuesta para disfrutar de las artes en la que desarrollamos algunos talleres con los estudiantes de primaria, donde pudieron acercarse un poco a nuestro proyecto de grado; con los estudiantes de tercero exploramos la música y sus puntos de encuentro con la poesía, y

después de conversar, ellos escribieron sus propios poemas a la luz de la pieza musical *Una mattina* de Ludovico Einaudi; de allí resaltamos versos como el de Laura quien dijo: “*Cantar es como escribir con la voz*”, o los de Mateo al escribir: “*Los ritmos profe, hacen palpar el corazón de prisa*”, o en Sofía, quien enunció por medio de sus letras que: “*Los pájaros hacen música*”; o los de Samuel, quien entre susurros leyó: “*Música es la que tú haces en mí cuando dices te amo, mamá*”. Propuestas como estas hacen de la escuela un espacio en movimiento, que invita a los maestros a salirse de lo ya establecido y potenciar otras respiraciones, como lo diría Juarroz.

Lo anterior, nos permite decir que es necesario que los maestros creen nuevas didácticas alrededor de la literatura y las artes, ya que ambas, como sostiene Mendoza Fillola (2000)⁸⁸, son “[...] un enlace de facetas y manifestaciones culturales compartidas”(p. 17). Consideramos que el apartado *La literatura y las artes: ideas para una propuesta interdisciplinar*, contenido en el libro referido de este autor, da algunas pistas para que los maestros de lenguaje inventen nuevas prácticas literarias en la escuela, pues creemos que es necesario que los estudiantes puedan experimentar con y desde las artes favoreciendo con esto la *(re)creación interpretativa* del texto, es decir, de esos nexos creados entre lo poético y lo artístico. Igualmente, el texto del maestro Antonio contiene una muestra amplia de algunas estrategias metaartísticas que puede utilizar el maestro artista. En últimas:

“Es entender de una vez que toda la literatura es literatura comparada, que todo pensamiento es pensamiento comparado. No hay escapatoria: la poesía abre la escala de lo real (espacio, tiempo, espíritu, ser, no ser) y cambia la vida, el lenguaje, la visión o experiencia del mundo, la posibilidad de cada uno, su disponibilidad de creación” (Juarroz, 1992, p. 17).

El maestro artista: una mirada ética, política y estética en su oficio

“*Me están dictando cosas, / pero no desde otro mundo u otros seres, / sino, más humildemente, desde adentro. // Pero ¿quién está adentro, / además de estar yo? / ¿o tal vez no estoy yo/ y he dejado mi lugar/ para que otro me dicte? // Si esto es así, / no importa que el dictado/ no lo comprenda nadie. / No importa ni siquiera/ que lo comprenda yo. // Ser no es comprender*” (Juarroz, 1992, p. 32).

“*¿Qué es un maestro artista? Es un ser humano sensible, capaz de moverte y conmoverte con el otro, con lo otro que es el mundo expresado de múltiples formas. Un maestro artista es un amante empedernido de la lluvia, el sol, el canto de un pájaro, la sonrisa de un niño y la piel agrietada de los años. Es un ser que vibra con el azul del cielo cuando ve que se une con el mar en*

⁸⁸ Los apartados a los cuales nos referimos en este párrafo se pueden situar en el libro *Lecturas de museo. orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes* (2000), de Antonio Mendoza Fillola.

la distancia. Un maestro artista sin lugar a duda es un ser que sabe y conoce lo que hace” (Claudia Osorio, maestra cooperadora).

Hemos empezado a dictarnos unas nuevas comprensiones sobre lo que significa ser maestros, nuestra alma ha decidido asumir la belleza que emana de nuestro oficio y de nuestro ser, estamos decididos a asumirnos como maestros con sentido, que crean una apuesta estética por salvar lo bello, por asumir su negatividad, ya que esta es “[...] esencial para el arte. Es su herida. Es opuesta a la positividad de lo pulido. En ella hay algo que me conmociona, que me remueve, que me pone en cuestión” (Han, 2017, p. 16), lo cual nos pone en experiencia y en transformación. Sostiene Quiceno que el maestro que se educa a sí mismo y a otros, “[...] requiere de la transformación de sí mismo, del ser que educa y del ser que era educado por otro” (Quiceno, 2010, p. 54), y creemos que esa transformación se da a partir del arte, pues tal como lo enuncia Foucault, es necesario comprender y hacer de la vida una obra de arte, lo cual supone, precisamente, que la figura del maestro esté asociada a la del artista, ese ser sensible que despliega su creatividad para construir o trazar otras líneas de posibilidad en su vida y en la de aquellos que lo acompañan en su quehacer, esta idea nos remite a que la enseñanza debe asumirse también como un acontecimiento ético, político y estético donde el maestro propicie espacios para la co-creación artística de la existencia de sus estudiantes y la propia. Es hora de comprender que hemos recibido el mundo, lo cual implica desposeerse:

Recibir el mundo estéticamente, o poéticamente, es ser artista. Artista es aquel que sabe ensanchar la mirada y sabe escuchar, es aquel que sabe crear ese espacio interior en el que la realidad - la propia y la del mundo- acude en estado naciente, pues la realidad siempre está aconteciendo. Artista es aquel que asiste al surgimiento perpetuo de las cosas y, a veces, logra mostrarlo. Artista es aquel que, en breves momentos, se desposee y, perdiéndose en la danza de lo viviente, intuye la inmortalidad del universo (Maillard, 2017, p. 261).

Para propiciar este recibimiento, creemos que el maestro debe tener un caleidoscopio: porque a través de él puede observar de manera detenida esas tonalidades del mundo, y con esto hacer múltiples interpretaciones de su propia representación en acontecimiento, es decir, comprenderse desde un despliegue subjetivo de su propia alma, ya que las prácticas que realiza le permiten estar en interacción con los otros, con esas galaxias, con esos universos que habitan en cada ser humano: esto implica que maestro y estudiantes son un texto poético y artístico, y es imprescindible leerlos, pues esta combinación crea una prisma en movimiento que nos acerca al riesgo, a la incertidumbre y la esperanza que se genera con el encuentro

con la alteridad. Es imprescindible que el maestro artista se re-crea desde el diálogo y el reconocimiento de la existencia compartida, por ende, este debe transformarse con la interacción con los niños, niñas y jóvenes que habitan la escuela con él, y para ello es fundamental que asuma una postura ante su propio actuar, es decir, que reflexione sobre el *cuidado de sí* y las *prácticas de libertad* para invitar artes de creación de sí mismo, las cuales parten de su apuesta ética, política y estética de responder ¿De qué manera mis prácticas pedagógicas posibilitan en el otro y en mí una nueva manera de habitar el mundo? por ende, es imperante que el maestro reflexione sobre su quehacer en el aula, con sus estudiantes y con su propia vida, para favorecer con esto experiencias sensibles que aboguen por la construcción de un mundo más hospitalario, amable y estético.

Desde nuestra experiencia creemos que la configuración de un maestro artista requiere cualidades que son imprescindibles, las cuales no pretenden ser unas fórmulas infalibles, pero que en nuestro ejercicio nos han posibilitado desplegar nuestra habitualidad en las aulas de otras maneras, con otros matices: matices que nos han permitido devolver los interrogantes por nuestra manera de enseñar, de ahí que ese regreso suponga una re-educación de la mirada, como lo sugiere Eisner, es decir, que contemplemos las cualidades de la esencia humana, y con ellas saber que hay una relación entre contenido y forma, pero a la vez, transformar y transitar entre ideas creadas a través de las afectaciones subjetivas que sufrimos a la hora de ver o hacer arte.

Creemos que el maestro artista debe tener una conexión especial con el mundo y lo que acontece en él, pues es precisamente la sensibilidad la que puede llevarlo a comprender su vida como la creación de una obra que ha de ser esculpida, pintada y verbalizada a través de sus acciones, y para ello es fundamental que se permita afectarse ante la realidad y las artes que confluyen en su interés, pues esto le posibilita enseñar desde la experiencia o hablar en sus clases de diversas manifestaciones del arte en relación con el ser y coexistir en compañía, pues su quehacer se potencia si bebe de distintas fuentes para enriquecer sus conocimientos y los de sus estudiantes; así podrá crear la manera de articular esos otros lenguajes a su campo específico, desde la palabra, el gesto amoroso y la empatía. Por ello abogamos por construir una didáctica de la literatura en donde los saberes y la sensibilidad estuvieran hermanados, nos propusimos detenernos en la preparación de cada sesión como si

fuésemos a realizar un ritual compuesto por momentos específicos que en su interior atesoraron una intención, así como pensar en la delimitación de las temáticas, la apertura a la conversación y los instantes para la creación.

A las cualidades anteriores, podríamos agregar las que el maestro Pedro Agudelo resalta, y es que este tipo de maestro debe “[...] ser ordenado, es decir, debe ser él mismo su propia didáctica” (Círculo de conversación, 2019), es decir, “el maestro artista debe tener disciplina” (Erica Areiza, círculo de conversación, 2019). Este planteamiento sugiere que el maestro debe definir sus clases, ya que haciendo esto, logrará que emerjan cosas, que se creen y se movilicen otras sensibilidades tanto en él como en el estudiantado. Y claramente, al hablar del oficio del maestro, es necesario volcar la mirada sobre aquellos que habitan con nosotros las aulas, lo cual deriva la pregunta ¿de qué manera puedo incomodarlos? ¿Posibilito desde mis prácticas que ellos se interroguen e interpelen la realidad? Dichas preguntas dejan entrever la necesidad de concebir la educación desde una dialéctica donde el otro es indispensable.

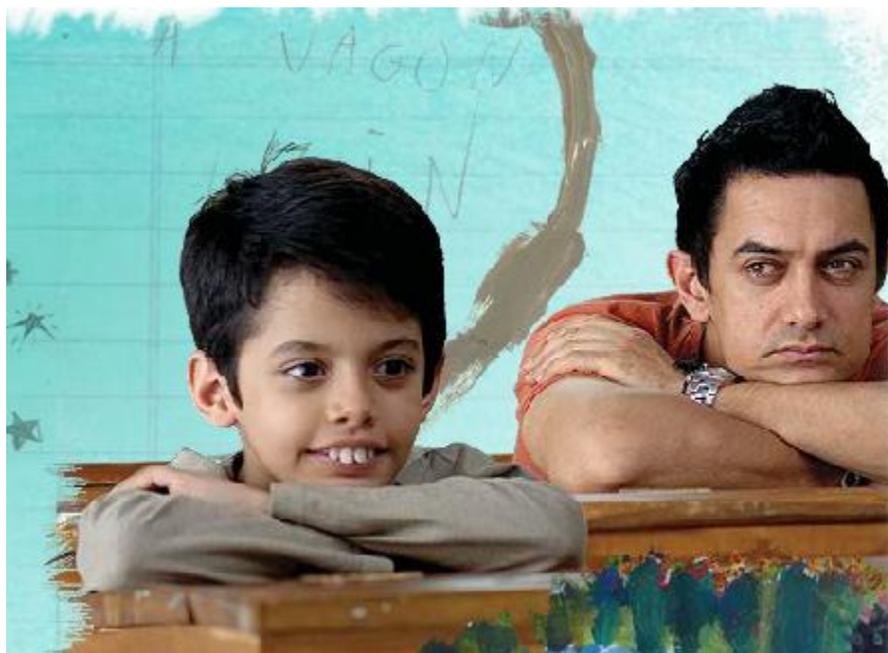


Ilustración 14. Fotograma de la película *Taare Zameen Par* (2007), dirigida y producida por Aamir Khan⁸⁹.

⁸⁹En español el título del film traduce *Estrellas del cielo en la tierra*. En el fotograma observamos al pequeño Ishaan sonriendo y a su maestro Ram pensativo.

La película *Estrellas del cielo en la tierra* (2007) nos narra la historia de Ishaan, un niño maltratado por tener un desorden gramatical, esto hizo que muchos de sus profesores lo invisibilizaran en sus prácticas pedagógicas. El gesto del niño se entreteje con el nombre del film, pues él se refugiaba en su imaginación, él era un planeta, un astro, un universo que desatendía los números, las gramáticas hegemónicas y las lógicas de una escuela positivista, donde él no podía expresarse. Ishaan, era un niño excluido, un niño diferente, un niño que la escuela expulsó por ser distinto. Sin embargo, este panorama se desdibuja cuando Ram, un maestro con sentido que asume sus prácticas como la posibilidad de darle acogida a Ishaan, permite, desde la amorosidad, la comprensión de ese mundo que lo ha discriminado. Ram es un maestro policromático que danza, canta y sonríe ante sus estudiantes, es un maestro que cree que es necesario liberar nuestras mentes de las verdades impuestas, un maestro que invita a sus estudiantes a extender sus alas, a *dejar que los colores vuelen*; eso fue lo que ocurrió con Ishaan, el niño que consideraban un desastre. Él hizo de su vida un acontecimiento estético; y todo a partir del gesto de un maestro artista, que lo ayudó a expresarse desde sus potencialidades, es decir, desde lo pictórico. En palabras de Salomé, estudiante del grado noveno, lo que Ram hizo fue “[...] mostrarle el significado de todo, en especial de la vida, a través del arte, su inspiración y mirada real de las cosas, trazando huellas en sus estudiantes y dejándoles como promesa la sensibilidad”.

Esa promesa que dejamos con nuestras prácticas, deben aflorar del despliegue artístico que el maestro hace de su lenguaje, pues creemos que es imprescindible que su habla se nutra de colores, de música y logre con esto que la educación se convierta en el más bello arte de enseñar. Arte que supone encontrar-nos con respuestas, pero sobre todo con preguntas, ya que “[...] el arte logra humanizar de una forma que deconstruye muchas nociones, modelos de sujetos y de estándares”, como sostiene la maestra Érica Areiza (Círculo de conversación, 2019). Hacer de nuestro oficio un acontecimiento en el cual emana la belleza supone conjugar la práctica, la política y la estética desde una apuesta formativa donde estudiantes y maestros descubren su *artividad*, y permite que otros, también la comprendan. En palabras de Marcela (estudiante grado séptimo), un maestro artista “es alguien que hace y enseña arte, y que permite que otros puedan seguir adelante también en

esa carrera, para que estos se conviertan en artistas, y que algún día puedan ser maestros artistas”.

Permitir que otros también sean artistas, como lo sugiere Marcela, implica que el maestro asuma una postura ética y política ante el currículo y lo establecido por este, es decir, que la sensibilidad debe invitarlo a aventurarse contra esas gramáticas rígidas y prescriptivas que aún perviven en las instituciones educativas. Esto nos sugiere que el maestro artista ejerce una suerte de rebeldía ante lo establecido, ya que se permite colorear de otras maneras esas gramáticas públicas, es decir, que en ese inmenso océano construido por el proyecto moderno, se permite correr el riesgo y nadar a contracorriente frente a la imposición de la razón. Y es en ese trasegar, en esa peripecia, donde se produce una verdadera hazaña: la creación de una nueva ruta hacia el re-encuentro con las musas del arte, ellas como hijas de Zeus y Mnemosine nos invitan al desastre, a la memoria, al acontecimiento poético y melódico de comprender la existencia. Es por este motivo que consideramos que esta nueva habitualidad del maestro tiene mucho de disidente: pues estamos en desacuerdo con esos postulados anquilosados que adopta la institucionalización. Consideramos que es necesario que los maestros y los estudiantes creen unas nuevas policromías, puesto que “es imprescindible -como lo sugiere Diana Carolina Toro- el concepto de creatividad en el quehacer del maestro artista, en el sentido de que no solo yo como maestro me ponga a hacer cosas distintas en el aula, sino que también lo hagan los estudiantes, y para ello es necesario que ellos tengan un espacio en donde sientan que puedan crear, un lugar donde los estudiantes desarrollen una postura crítica, que se pregunten, que se cuestionen desde el despliegue de su articialidad” (Círculo de conversación, 2019).

Esta experiencia nos ha posibilitado descubrimos como artistas: como escritores nos temblaron las manos, al pintar tuvimos que rehacer nuestros trazos, filmando el acontecimiento perdimos el rumbo, encontrando melodías para narrar la existencia nos percatamos de que el pentagrama se nos revelaba como misterio, perdimos los encuadres al fotografiar la vida. En nuestra práctica hemos descendido al abismo, nos percatamos de nuestros actos, de nuestros pasos: ahora comprendemos que la vida del artista implica necesariamente desvelar la propia existencia, de sabernos fragmentados y en vacío. Esto supone que el maestro artista debe crear ideas que posibiliten hacer de sus clases diversas

obras de arte desde lo colectivo, es decir, que asumirnos como tal, implica comprenderse como estudiante, como un alma ávida de vivirse artísticamente, en nuestro caso, fue necesario acercarse a las diversas artes, apreciarlas, contemplarlas desde la creación, pero también desde las diversas cosas que posibilitaron que esta quedará así. No siendo cineastas - maestros y estudiantes -, dirigimos nuevas escenas, no siendo fotógrafos nos atrevimos a narrar la vida y la muerte, no siendo músicos entonamos nuevas melodías, no siendo pintores nos atrevimos a metaforizar los colores, no siendo poetas nos aventuramos a escribir otros poemas a la existencia. Somos artistas que intentan crear otros acontecimientos estéticos: maestros y estudiantes hemos aceptado la promesa que enuncia Salome, hemos comprendido que la sensibilidad nos posibilita ensanchar la mirada y bosquejar una nueva danza alrededor de ese lenguaje artístico que construimos para seguir repensando la vida.

En definitiva, maestros y estudiantes nos hemos convertido en “[...] amantes del arte, del viento de los días y de los sueños compartidos”, como escribió Victoria (estudiante de grado noveno), hemos descubierto las tonalidades de la vida, de la escuela, hemos caminado por unas rutas que nos han recordado que “Lo bello no es un brillo momentáneo, sino seguir alumbrando en silencio” (Han, 2017, p. 103).



EPÍLOGO

“Grieta en el corazón de la inminencia, /mientras el pie de la esperanza/ baila su tiempo azul/ enamorado de su propia sombra. // Hay un himno expectante/ que no puede empezar/ mientras la danza no termine/ su cultivo del tiempo.// Es un himno hacia atrás, / una inminencia invertida, / la última hebra para enlazar la fuente/ antes que su fluencia se las lleve. // Hay canciones que cantan. / Hay otras que están quietas. / Las más hondas retroceden/ desde su primera letra” (Juarroz, 2012, p. 146).

La posibilidad de crear unas nuevas grietas, unas nuevas habitualidades desde las artes, nos remite a la idea de que el maestro es un ser sensible, por ende, siempre se encuentra en búsqueda de otros colores luminosos para el alma, de unos itinerarios no recorridos o tal vez preguntas no realizadas. Y en nuestras líneas de vida se ha conjugado no solo la inquietud por una educación estética, también se ha desplegado la posibilidad de volver a habitarlos, descubrirnos en compañía. Es por esto que creemos que el maestro debe seguir inventando metáforas para interrogar el mundo y lo que en este acontece; y nos atreveríamos a señalar que esta es la función principal del maestro en estos tiempos de penuria: construir alegorías que nos posibiliten la creación de espacios donde podamos, junto a nuestros estudiantes, tejernos desde las inquietudes colectivas de la existencia compartida.

En ese trasegar de símbolos, regresamos a nuestra vieja bitácora artística con el propósito de visitar nuestro viaje, nuestros fragmentos, retornamos a ella como marineros que acaban de desembarcar en unas nuevas *Ítacas*⁹⁰, en esa memoria del alma volvemos a leer esas grafías de lo acontecido, reconocemos nuestros remos, las cartografías dibujadas, los intersticios creados en esas gramáticas hegemónicas de la modernidad, nos aventuramos a comprender que es necesario crear un alfabeto que avive la esperanza de la escuela, las artes y la vida misma. Y para ello es fundamental desandar los pasos. Volver a ellos para habitarlos de otra manera, ya que algo en nosotros ha cambiado, nos hemos coloreado de unos nuevos tonos, ya no somos los mismos. Es allí donde el gesto pedagógico cobra un valor inigualable, pues es necesario regresar a esos parajes que sin lugar a duda han creado un *laboratorio artístico* donde maestros y estudiantes se configuran como artistas de la palabra,

⁹⁰ A propósito del viaje, de recordar el trasegar de los pasos, los invitamos a leer el poema *Ítaca* de Constantino Cavafis, quien nos recuerda bellamente que avizoramos puertos no vistos antes y que en ellos estuvimos llenos de aventuras, llenos de experiencia.

de las melodías interiores y de las imágenes oníricas que crean nuestro ser. Trazamos unas nuevas rutas hacia un saber del espíritu, trasegamos una larga senda donde hemos encontrado la sabiduría que sigue abierta al largo aprendizaje, pues reconocemos que reinaugurar la pregunta por la realidad y el sentido de la existencia es imprescindible para poder trascender, para poder decir lo indecible, para renombrar la vida y la experiencia.

Hicimos un recorrido por nuestra pluma, esa escrita a puño y tinta donde pudimos hallar los relatos de las aventuras vividas en *el morro de los mil colores*, como nombra el coordinador a su Institución Educativa María Auxiliadora; allí, en esas consignas, habitan nuestras voces, esas que a dúo cantan sobre las sonrisas, las lágrimas, las angustias y las alegrías de estudiantes y maestros, esas que reafirman el deseo de seguir visualizando la escuela como el lugar de la esperanza, esa que a ráfagas melódicas llena las aulas de otras cadencias.

Volver sobre el camino supone la composición de unos nuevos grafemas morfológicos para fonetizar esos despliegues subjetivos donde el alma descubre otras posibilidades. Es allí donde la figura del artista de significados llega para generar un ruido ante *la palabra que se dice afuera del mundo*, como lo sugiere Juarroz, ante la exacerbación de una razón que ha olvidado ese mundo de las sombras, esas que paradójicamente no son solo tinieblas, pues en nuestras almas a veces destellan, entre esos claroscuros, otras tonalidades que nos revelan en movimiento, que nos permiten bosquejar nuestra presencia desde el silencio que le hemos añadido a esas palabras que gramaticalmente han sido impuestas por un proyecto anquilosado que produce seres inauténticos.

Hemos empezado a escuchar ese vuelo transoceánico: la melodía de los colores se esconde tras las palabras cómplices, tras esos recovecos que crea, que permiten poetizar el silencio, el horror y la ausencia de eso de lo que no nos hemos percatado, nos permiten adentrarnos a una especie de vacío, de lentos susurros donde el alma es la que habla y encara las preguntas que no nos hemos atrevido a enunciar, a darle una nueva gramática, es decir, retornar a esa *lexicogravida*, como lo sugiere la maestra Erica Areiza, donde las huellas indexales nos permiten dibujarnos de otra manera.

En esas innumerables imágenes que recorren nuestra mente, se proyectan en la mirada atenta esos rodajes de la palabra donde, a modo de directores, guionistas y actores, le devolvemos a la vida su oficio, y con estos posibilitamos recorridos rizomáticos a partir de la experiencia estética de *hacer de la vida una obra de arte* que acontezca, a propósito de la espiral, como una oportunidad para visitar nuestra casa, esa que ya se ha empezado a reconfigurar, al igual que la técnica japonesa del kintsugi,⁹¹ para transformar nuestra propia esencia. En medio de esas notas musicales, de esas foto/grafías, de esas pinturas, de esos poemas, nos encontramos ante el pequeño umbral entre la puerta y el espejo, el cual atravesamos, al igual que Alicia, para encontrar no un país de las maravillas, sino un país otro, un país creado y vivenciado por la existencia sensible de lo que en él acontece, un país literario y artístico donde maestros y estudiantes podamos desplegar la promesa que hemos traído al mundo.

El oficio del maestro de lenguaje y de literatura ha avizorado unos nuevos acontecimientos estéticos en su labor. Su quehacer se ha transformado, hemos superado la idea de que el lenguaje es una simple asignatura, estamos ante el nacimiento de otras lingüísticas, ante el vacío, ante la partición de las metáforas, ante los pensamientos no pensados. La labor del maestro en compañía de sus estudiantes insinúa la necesidad del resquebrajamiento de la existencia para poder re-existir, y el medio más cercano que nos ha obsequiado la vida ha sido el arte, pues nos hemos comprometido poéticamente con la vida para convertir las aulas en galerías itinerantes donde reposen nuestras propias obras.

Ese agrietamiento nos recuerda que el maestro debe habitar esa dimensión politonal desde una apuesta ética, política y estética ante sus prácticas, ya que es necesario reflexionar nuestros pensamientos; a modo de caleidoscopio, estos tres componentes nos recuerdan el constante movimiento tonal de nuestro compromiso con la realidad, nos recuerdan que el acto de conocer trae consigo la co-creación de un nuevo mundo, uno donde lo imposible se presenta como posible desde la apuesta formativa que asume los interrogantes, los temores y

⁹¹ La técnica consiste en restaurar objetos fragmentados a partir del uso de una resina espolvoreada con oro, logrando con esto la restitución del mismo, pero aceptando también la cicatriz creada. En nuestro caso, se convierte en una metáfora importante, pues tal como se evidencia en la ilustración 1, la modernidad ha creado hombres fragmentados, hombres agrietados y creemos que mediante la literatura y el arte podemos repararnos, dejando entrever un espacio otro, una herida que ha sanado y nos ha dejado una marca para recordarnos que somos seres históricos que “hablan entonces con los fragmentos” (Juarroz, 1992, p. 37).

la historia que traemos con nosotros, pues como lo señala Maturana, las emociones son la primera puerta para transitar en los desarrollos del pensamiento, y es el amor el que “[...] constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia” (Maturana, 1998, p. 23). *Una escuela a varios tonos* es una escuela donde maestros y estudiantes recuperan la amorosidad y la esperanza propuesta por Freire y re-escriben en una nueva página, en una nueva memoria sus biografías.

Creemos que el proyecto realizado nos posibilita enunciar que es imprescindible que las facultades de educación y las escuelas asuman la tarea que tienen: seguir creando propuestas y horizontes de formación que partan de la sensibilidad, del arte, lo cual indica que en ellas se deben formar cultivadores de metáforas, cultivadores del ser y de la existencia; en ellas se debe permitir que estudiantes y maestros descubran la *artividad* que reside en ellos y para ello es fundamental entender la enseñanza como un taller de humanidad, un taller de lo bello, donde sea posible crecer en compañía, trazarnos retos y darle vuelo a la creatividad.

En este largo viaje hacia las *Ítacas* descubiertas, como maestros nos hemos puesto en pregunta, hemos vuelto a interrogar la voz acallada, la voz temerosa y hemos encontrado grietas que nos han permitido crear unas rutas imaginarias, metafóricas para reencontrar nuestra propia autoría ante la vida las prácticas pedagógicas que realizamos, nuestro ser maestros, nuestra propia voz. Ahora conjugamos nuestra esencia, la de volvernos maestros, con una palabra que nos recuerdan lo acontecido: artistas. David Le Breton (2010) enuncia que es necesario que los *maestros de sentido*, o como nosotros lo enunciamos, maestros artistas, nos opongamos ante esos *maestros de verdad* que imponen geografías y gramáticas en sus estudiantes para apagar la pregunta. En esta aventura de colorear la escuela nos descubrimos a partir de la compañía del otro, reconociendo esas singularidades del alma, pero potenciándolas desde la concomitancia, desde el desvelamiento de la sensibilidad nuestra y la de nuestros estudiantes. Hemos encontrado la potencialidad de nuestro oficio: somos co-creadores de una nueva escuela, donde el arte nos permite construir unas nuevas moradas para el ser.

Estos encuentros metaartísticos y poéticos vividos nos permitieron abrir nuevos acontecimientos musicales, dejamos el pentagrama dispuesto para seguir creando y

repensando los sentidos de la formación estética y la construcción de subjetividades en la escuela. Allí, en las líneas dibujadas, aparecen algunos interrogantes: ¿Qué condiciones de posibilidad puede generar la escuela para detener la decadencia que las humanidades y las artes vienen sufriendo a raíz de la constante amenaza de proyectos gubernamentales, políticos y económicos? ¿Qué matices, qué cambios se deben propiciar para colorear el currículo escolar colombiano desde una apuesta sensible por la literatura comparada que genere nuevas emociones y sentidos en maestros y estudiantes?, ¿Qué diálogos podrían tejerse con otras experiencias de formación desde las artes y la literatura en escuelas de otros países latinoamericanos?, ¿Qué otras *a/r/tografías* podemos crear los maestros al asumimos como artistas de la palabra, la imagen, el silencio y cuál es el compromiso ético, político y estético al comprender la existencia desde una apuesta por *salvar lo bello*, por salvar lo vinculante? Y finalmente, ¿De qué manera maestros y estudiantes seguimos *desbautizamos* el mundo para crear unas nuevas presencias, unas nuevas habitancias sensibles ante la vida propia, la de los otros y la del mundo desde la experimentación con artes en la escuela, para trazar unas nuevas geografías para el alma?

En este trasegar hacia *una escuela a varios tonos* confluyeron una polifonía de emociones y sentidos de maestros y estudiantes, tonos sinceros, hospitalarios y amorosos de la palabra (escrita, dibujada, fotografiada, puesta en escena o sobre papiro), donde retornamos a los sentido metafísicos de comprendernos como pensadores de pensamientos, como creadores no de una comprensión unívoca y monocromática, sino de misterios, de matices que esconden inquietudes, como lo sugiere Juarroz (1992, p. 31). En esas líneas equidistantes volvemos a entonar la canción de la vida, volvemos a comprender que

“[...] somos luz en cuerpos humanos, que venimos a recordar que cada pensamiento crea, cada sentimiento crea, lo que hables, lo que sueñes todo crea, todo se crea, lo creamos, co-creamos. Si vibramos alto llegamos alto. Si vibramos alto nos volvemos luz” (Sarmad Corazoneando).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adono, T. (2002). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, S.L.
- Agudelo, P. (2015). *Cuadros de Ficción, Artes visuales y ecfrasis literaria en Pedro Gómez Valderrama*. Medellín: La carreta Editores.
- Albaladejo, T. (2008). *Poética, la literatura comparada y análisis interdiscursivo*. Madrid: Universidad autónoma de Madrid.
- Arboleda, M., Castañeda, M., Cifuentes, R., Rondón, G., y Rosas, A. (1999). Rastreo bibliográfico sobre la didáctica de la literatura en la escuela. En *Didácticas de la literatura en la escuela*, pp. 79 - 122. Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
- Argüello, R. (2007). La enseñanza de la literatura desde su dimensión estética. En *Red Lecturas*, (2), pp. 217 - 220. Medellín: Red Lenguaje Nodo Antioquia
- Barthes, R. (1986). *Lo Obvio y lo Obtuso: imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bastos, A. (2001). Literatura y fotografía – El diálogo entre palabras e imágenes. En *II Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas*, 3 al 5 de octubre de 2011, La Plata, Argentina. Diálogos Transatlánticos. En Memoria Académica. Recuperado de: <https://bit.ly/32sQPX7>
- Bauman, Z. (2008). *El arte de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Bachman, I (2019). Música y poesía. En *LEER y releer*, N. 88, pp. 9 - 12. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bourriaud, N. (1998). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Candido, A. (2013). *El derecho a la literatura*. Bogotá: Babel libros.

- Cavallini, L. (2012). Creatividad en la enseñanza de la literatura: algunas apuestas estratégicas. En *Revista Humanidades*, Vol. 2, pp. 1 - 8. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Chaves, A. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. En *Revista Educación* Vol. 30 (1), pp. 187 - 200. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Chávez, H. (2012). *Un acercamiento al concepto de sujeto en el pensamiento de Michel Foucault. Del ser humano al sujeto y el gobierno de sí mismo como práctica de libertad*. Bogotá: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Chmielewska, I. (2009) *La caja azul - El bastón azul*. España: Editorial Océano.
- Cruz Kronfly, F. (2016). La patria del idioma literario. En *La sombrilla planetaria. Modernidad y postmodernidad en la cultura*. Medellín: Sílabas Editores.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2000). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.
- Durán, N. (2017). *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aire: Amorrortu.
- Farina, C. (2005). *ARTE, CUERPO Y SUBJETIVIDAD. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones* (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Foster, H. (2001). El artista como etnógrafo. En *El retorno de lo real. La vanguardia al final del siglo*, pp. 175 - 207. Madrid: Ediciones Akal.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones Endymión.
- Foucault, M. (1994). La ética del cuidado de sí como práctica de libertad. En *Estética, ética y hermenéutica*, pp. 393 - 415. Barcelona: Paidós.

- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Galeano, E. (2014). Diplomas UCC. *Introducción a la metodología*. Recuperado de: <https://bit.ly/31BUXd7>
- Galeano, E. (2004). Consideraciones éticas en la investigación social cualitativa. En *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*, pp. 69 - 83. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, pp. 11 - 30. Bogotá: Universidad distrital Francisco José de Caldas.
- Guattari, F. (1998). El nuevo paradigma estético. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, pp. 192 - 204. Madrid: Paidós.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial SRL.
- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2017). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. En *Educatio siglo XXI*, N. 26, pp. 85 - 118. España: Programa editorial de la Universidad de Murcia.
- Hernández, F y Fendler, R. (2013). De la traducción a la *apropiación*: los renderings como estrategia de inicio a la investigación basada en las artes en un curso en la universidad. En *Revista educación y Pedagogía*, Vol. 25, N. 65 - 66, pp. 114 - 123. Medellín: Programa editorial Universidad de Antioquia.
- Juarroz, R. (2012). *Poesía vertical*. España: Editorial Cátedra.
- Juarroz, R. (1992). *Poesía y realidad*. España: Pre-Textos

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, N. 19, pp. 87 – 111. Barcelona: Universitat Ramon Llull, Facultad de Psicología.
- Larrosa, J., Bárcena, F., y Mèlich. J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, Vol 40, N. 1, pp. 233 - 259. Portugal: Fondo editorial de la Facultad de psicología y de las ciencias de la educación de la Universidad de Coimbra.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. En *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje* Vol. 18, pp. 29 - 42. Medellín: Revista de Educación y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Larrosa, J. (2003). Narrativa, identidad y desidentificación. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, pp. 461 - 482. Barcelona: Laertes.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Chile: Salesianos Impresoras.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, E. (2013). Literatura y música. En *Brocar*, N. 37, pp. 121 - 143. España: Universidad de la Rioja.
- Maillard, C. (2017). *La razón estética*. España: Galaxia Gutenberg.
- Marín, E. (2012). Educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michel Foucault. En *Revista Colombiana de Educación*, N. 63, pp. 235-253. Bogotá: Colombia.
- Margarit, R. (2004). La importancia de la educación Estética. En *Revista Ensayos Pedagógicos*, Vol. 3(1), pp. 19 - 28. Recuperado de: <https://bit.ly/33FgLpw>
- Martínez, E. y Gómez, J. (2012). *Del oído a la razón: La incidencia de la canción con crítica social en los procesos de lectura y escritura que tienen lugar en la escuela* (Tesis de pregrado). Medellín: Universidad de Antioquia.

- Maturana, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos aires: Miño & Davila.
- Mendoza Fillola, A. (2000). *Lecturas de museo: orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: ALJIBE.
- Montenegro, C. (2014). Arte y experiencia artística: John Dewey. En *Revista Nodo*, N. 17, Vol. 9, pp. 95 - 105. Bogotá: Universidad Antonio Nariño.
- Navarro, A. (2001). *Introducción al pensamiento estético de Gilles Deleuze*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Neira, M. (2001). *Literatura y cine. El discurso narrativo fílmico*. (Tesis doctoral). España: Universidad de Oviedo.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Pascual, J. (2012). Oficio y genio. Entre el artista y el artesano. En *La Palabra y el Hombre*, N. 22, pp. 53 - 55. México: Universidad Veracruzana.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Argentina: Fondo de cultura económico.
- Petit, M. (2001) Lectura literaria y construcción del sí mismo. En *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, pp. 41 - 66. México: Fondo de cultura económica.
- Petit, M. (2011). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Argentina: Fondo de cultura económico.
- Pimentel, L. (2003). Écfrasis y lecturas iconotextuales. En *Poligrafías. Revista de teoría literaria y literatura comparada*, N. 4, pp. 281 - 295. México: Universidad Autónoma de México.

- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? En *La escuela como máquina de educar*, p. 27 - 52. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.
- Prada, M. y Ruiz, A. (2006). Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política. En *Revista Lindaraja. Estudios interdisciplinarios*, N. 8, pp. 1 - 20. España: Foro de Realidad y Ficción.
- Prada, M. y Ruiz, A. (2012). La literatura y la configuración de subjetividad política. En *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*, pp. 56 - 59. Buenos Aires: Paidós
- Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. En *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. 30 años del grupo historia de la práctica pedagógica*, pp. 53-83. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Quintar, E. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estel Quintar. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 31, N. 1, pp. 119 - 133. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Ruiz, M. (2015). *La odisea de Telémaco o de la travesía de las jóvenes lectoras por el campo de la investigación literaria* (Tesis de pregrado). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Roca, J. (2013). El beso de la Gioconda (Pintura escrita, palabra pintada). En *LEER y releer*, N. 69, pp. 5 - 24. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rondón, G. (1999). Del placer de los sentidos al placer de la creación. La didáctica de la literatura en prospectiva. En *Didácticas de la literatura en la escuela*, pp. 393 - 415. Bogotá: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. En *Revista iberoamericana de Educación*, pp. 1 - 7. Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Runge, A. (2003). Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. En *Revista Educación y pedagogía*, Vol.

- 15, N. 37, pp. 217 - 232. Medellín: Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Sauvagnargues, A. (2006). *Deleuze. Del animal al arte*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Skliar, C. (2010). *Educación la mirada, entrevista*. Recuperado de: <https://bit.ly/2J4keWI>
- Svensson, V (2013). Relaciones entre cine, literatura y educación. En *Revista Pilquen*, N. 16, Vol. 1, pp. 1 - 13. Recuperado de: <https://bit.ly/2TXvTyd>
- Serra, M. (2006). El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada? En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, pp. 145 - 154. Buenos Aires: Manantial.
- Suárez, M. D. y Atehortúa, S. (2018). *Literatura y arte en la construcción de memoria histórica: acontecimientos en espiral para otras alteridades posibles en la escuela* (Tesis de pregrado). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tan, S. (2006). *Emigrantes*. España: Barbara Fiore Editora.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tobón, M. y Zabala, J. (2017). *Reavivar el fuego prometeico. Encuentro entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanística en la escuela* (Tesis de pregrado). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Toro Toro, M. L. (2017). *Una escuela siempre viva para la literatura y las artes: el lugar de lo posible para la configuración de subjetividad política* (Tesis de pregrado). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. En *Revista Colombiana de Educación*, N. 50, pp. 86 - 103. Bogotá: Universidad Pedagógica de Nacional.
- Torregrosa, A. y Falcón, R. (2013). El viaje errático de la investigación. En *Revista educación y Pedagogía*, Vol. 25, N. 65 - 66, pp. 114 - 123. Medellín: Programa editorial Universidad de Antioquia.

Vásquez Rodríguez, F. (1999). El quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la didáctica de la literatura. En *Didácticas de la literatura en la escuela*, pp. 13 - 41. Bogotá: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Vásquez Rodríguez, F. (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres Ltda.

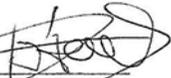
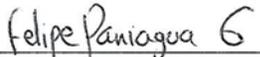
Vásquez Rodríguez, F. (2012). Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura. En *Actualidades Pedagógicas*, N. 59, pp. 85 - 98. Bogotá: Universidad de La Salle.

Zambrano, M. (1989). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial.



ANEXOS

Anexo 1: Consentimientos informados de los maestros invitados al círculo cromático

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Facultad de Educación</p>	
<p>LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA</p>	
<p>Medellín, 20 de agosto de 2019</p>	
<p>Pedro Agudelo Rendón</p>	
<p>Respetado maestro, reciba un cordial saludo</p>	
<p>En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto titulado <i>Una escuela a varios tonos: entre óleos, cantos, cámaras y literatura, a propósito de la formación estética y la construcción de subjetividades</i>. Esta propuesta tiene como propósito <i>Comprender las condiciones de posibilidad generadas por la literatura y otras manifestaciones artísticas para la formación estética y la construcción de subjetividades en la escuela, a partir de una investigación basada en artes</i>, y para ello creemos necesario <i>Fundamentar los sentidos y propósitos de una didáctica de la literatura comparada que permita situar otros horizontes curriculares alrededor de las experiencias literarias y artísticas en la escuela</i>.</p>	
<p>Dentro de las estrategias que hemos considerado en nuestra ruta metodológica está la generación de unos círculos de conversación con expertos en los temas de nuestro proyecto. En atención a su formación, a su trayectoria académica y a su experiencia profesional, queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.</p>	
<p>Si acepta esta invitación a conversar, agradecemos su consentimiento.</p>	
<p>Participantes:  Pedro Agudelo Rendón</p>	<p> SARA GALLEGO J Maestros en formación</p>

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

Medellín, 27 de mayo de 2019

Ana Cecilia Sánchez Atehortúa

Respetada maestra, reciba un cordial aludo

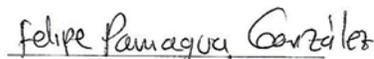
En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto titulado *Una escuela a varios tonos: entre óleos, cantos, cámaras y literatura, a propósito de la formación estética y la construcción de subjetividades*. Esta propuesta tiene como propósito *Comprender las condiciones de posibilidad generadas por la literatura y otras manifestaciones artísticas para la formación estética y la construcción de subjetividades en la escuela, a partir de una investigación basada en artes*, y para ello creemos necesario *Fundamentar los sentidos y propósitos de una didáctica de la literatura comparada que permita situar otros horizontes curriculares alrededor de las experiencias literarias y artísticas en la escuela*.

Dentro de las estrategias que hemos considerado en nuestra ruta metodológica está la generación de unos círculos de conversación con expertos en los temas de nuestro proyecto. En atención a su formación, a su trayectoria académica y a su experiencia profesional, queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

Si acepta esta invitación a conversar, agradecemos su consentimiento.

Participantes


Ana Cecilia Sánchez Atehortúa



Maestros en formación

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

Medellín, 27 de mayo de 2019

Diana Carolina Toro Henao

Respetada maestra, reciba un cordial aludo

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto titulado *Una escuela a varios tonos: entre óleos, cantos, cámaras y literatura, a propósito de la formación estética y la construcción de subjetividades*. Esta propuesta tiene como propósito *Comprender las condiciones de posibilidad generadas por la literatura y otras manifestaciones artísticas para la formación estética y la construcción de subjetividades en la escuela, a partir de una investigación basada en artes*, y para ello creemos necesario *Fundamentar los sentidos y propósitos de una didáctica de la literatura comparada que permita situar otros horizontes curriculares alrededor de las experiencias literarias y artísticas en la escuela*.

Dentro de las estrategias que hemos considerado en nuestra ruta metodológica está la generación de unos círculos de conversación con expertos en los temas de nuestro proyecto. En atención a su formación, a su trayectoria académica y a su experiencia profesional, queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

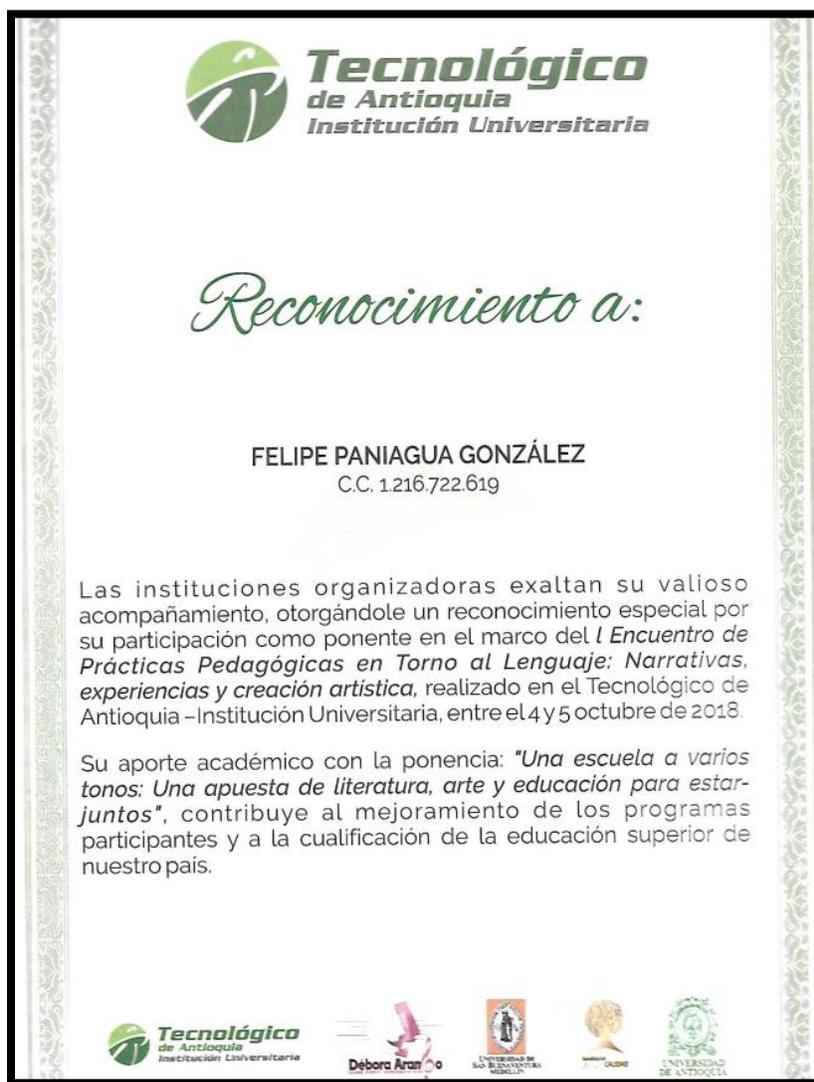
Si acepta esta invitación a conversar, agradecemos su consentimiento.

Participantes

Diana Carolina Toro H.
Diana Carolina Toro Henao

Felipe Paniagua G.
SARA GALLEGOC
Maestros en formación

Anexo 2: Certificados de participación en eventos académicos





Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria

Reconocimiento a:

SARA JULIETH GALLEGO CARO

C.C. 1152.456.314

Las instituciones organizadoras exaltan su valioso acompañamiento, otorgándole un reconocimiento especial por su participación como ponente en el marco del *I Encuentro de Prácticas Pedagógicas en Torno al Lenguaje: Narrativas, experiencias y creación artística*, realizado en el Tecnológico de Antioquia -Institución Universitaria, entre el 4 y 5 octubre de 2018.

Su aporte académico con la ponencia: *“Una escuela a varios tonos: una apuesta de literatura, arte y educación para estar-juntos”*, contribuye al mejoramiento de los programas participantes y a la cualificación de la educación superior de nuestro país.



Medellín, octubre de 2018



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA

Personería Jurídica
Resolución N° 1326 del 25 de Marzo de 1975
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL



MULTICAMPUS
DE LA
UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA

VIGILADA MINEDUCACIÓN
Resolución 12220 del 20 de junio de 2016
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Certifica que:

FELIPE PANIAGUA GONZÁLEZ

Con C.C. 1216722619

Participó como:

Ponente

En la séptima versión de las Jornadas del Lenguaje

Beatriz Elena Ríos Estrada
BEATRIZ ELENA RÍOS ESTRADA
Decana facultad de Educación

Liliana Castaño Barreneche
LILIANA CASTAÑO BARRENECHE
Directora prog. Humanidades y Lengua Castellana

Viernes 26 de octubre de 2018
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA MEDELLÍN



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA

Personería Jurídica
Resolución N° 1326 del 25 de Marzo de 1975
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL



MULTICAMPUS
DE LA
UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA

VIGILADA MINEDUCACIÓN
Resolución 12220 del 20 de junio de 2016
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Certifica que:

SARA JULIETH GALLEGO CARO

Con C.C. 1152456314

Participó como:

Ponente

En la séptima versión de las Jornadas del Lenguaje

Beatriz Elena Ríos Estrada
BEATRIZ ELENA RÍOS ESTRADA
Decana facultad de Educación

Liliana Castaño Barreneche
LILIANA CASTAÑO BARRENECHE
Directora prog. Humanidades y Lengua Castellana

Viernes 26 de octubre de 2018
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA MEDELLÍN

Certifican que

Felipe Paniagua

participó como ponente en el

**XXI CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE COLOMBIANISTAS
“TRANSICIONES, DESAFÍOS Y ENCRUCIJADAS”**

Bogotá, julio 15-17 de 2019, Universidad de los Andes

Patricia Zalamea

Patricia Zalamea
Decana
Facultad de Artes y Humanidades

María Mercedes Andrade

María Mercedes Andrade
Presidenta
Asociación de Colombianistas

Certifican que

Sara Gallego

participó como ponente en el

**XXI CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE COLOMBIANISTAS
“TRANSICIONES, DESAFÍOS Y ENCRUCIJADAS”**

Bogotá, julio 15-17 de 2019, Universidad de los Andes

Patricia Zalamea

Patricia Zalamea
Decana
Facultad de Artes y Humanidades

María Mercedes Andrade

María Mercedes Andrade
Presidenta
Asociación de Colombianistas



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA**



Personería Jurídica
Resolución N° 1326 del 25 de marzo de 1975
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

VIGILADA MINEDUCACIÓN
Resolución N° 1220 del 20 de junio de 2016
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Certifica que:

Felipe Paniagua González

Participó como ponente en la octava versión de las



Realizado en Medellín, a los 18 días del mes de octubre del 2019

Liliana Castaño Barreneche

Liliana Castaño Barreneche
Directora Licenciatura en Humanidades
y Lengua Castellana



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA**



Personería Jurídica
Resolución N° 1326 del 25 de marzo de 1975
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

VIGILADA MINEDUCACIÓN
Resolución N° 1220 del 20 de junio de 2016
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Certifica que:

Sara Julieth Gallego Caro

Participó como ponente en la octava versión de las



Realizado en Medellín, a los 18 días del mes de octubre del 2019

Liliana Castaño Barreneche

Liliana Castaño Barreneche
Directora Licenciatura en Humanidades
y Lengua Castellana



Anexo 3: El taller de artesanos, a propósitos de las planeaciones y las apuestas didácticas asumidas en las prácticas pedagógicas

VINCENT VAN GOGH: UN RECORRIDO POR LOS DOCUMENTOS HUMANOS, UN ACERCAMIENTO SENSIBLE A LA HONESTIDAD, LA NOBLEZA Y LAS SOMBRAS QUE HABITAN EN CADA SER

«Es bueno amar tanto como se pueda, porque ahí radica la verdadera fuerza, y el que mucho ama realiza grandes cosas y se siente capaz, y lo que se hace por amor está bien hecho» Vincent Van Gogh.

Presentación

Este taller está propuesto para pensar la formación estética (literaria y artística) a partir de la obra de Vincent Van Gogh (pinturas y epístolas), igualmente la intención es hacer hincapié en los procesos de construcción de subjetividades de los estudiantes a propósito del encuentro con el arte. Para ello el presente taller centrará su mirada en los imaginarios y concepciones que los estudiantes tienen del mundo, de los otros y de sí mismos, con el fin de

volver sobre la pregunta: ¿Qué vengo siendo?, pues consideramos importante crear documentos humanos donde se evidencie a partir de la propia narración cómo nos entendemos en la actualidad, es decir, crear morfologías de la subjetividad a través del retorno al postulado de la vida como obra de arte (Foucault), en esa medida deviene una pregunta por el pliegue subjetivo donde el tiempo y el espacio nos permiten acumular imágenes del sujeto, ese contador de historias, que en palabras de Farina «[...] cose los espacios en el tiempo, cose imágenes-espacio en una línea existencial» (2005, p. 39).

Así pues, el taller apelará por un enfoque literario y artístico donde la escritura creativa y la experiencia artística desembocarán creaciones biográficas. Este espacio se enmarca en el curso de Práctica Pedagógica I y está pensado para los grados sexto, séptimo y octavo de la Institución Educativa María Auxiliadora. Justo porque se trata de una propuesta situada se realizará una conversación constante con la comunidad educativa para propiciar escenarios de realimentación y socialización.

Propósitos

- Generar espacios de reflexión en torno a la literatura y el arte que posibiliten pensar-se y narrar-se desde una perspectiva sensible de la propia existencia.
- Reconocer las producciones de Vincent Van Gogh para analizar la postura ética, estética y política del artista.
- Propiciar un encuentro cercano a la polifonía que habita en el mundo propio y del otro con el fin de agenciar procesos de subjetivación.

Ejes temáticos

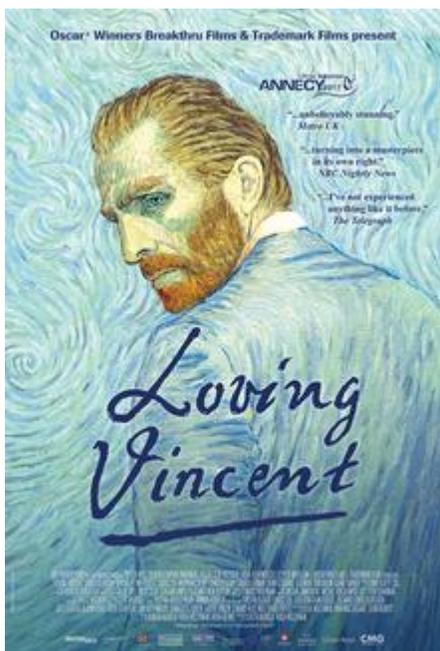
El lugar del arte y la literatura en los procesos de subjetivación: tiempos y espacios del sujeto.

- La resignificación de la escritura como posibilidad de autonarrar-nos.
- La actitud reflexiva frente a concepciones y discursos propios como oportunidad de transformación.

Metodología

La metodología de taller invita a una participación pensada en clave de un quehacer que combina acción y reflexión, de una experiencia que posibilita el diálogo, el intercambio

de posiciones y saberes, la construcción conjunta. Se trata de la coincidencia vital en un espacio para el pensar y el hacer, en todo caso, para una praxis donde el pensamiento, los sentidos y la acción se entrelazan y se disponen para una experiencia de conocimiento desde el vínculo sensible con el arte, la narración, la escritura y la conversación.



Momento 1. Apertura: entre óleos y fotografías, un viaje cinematográfico con Vincent Van Gogh

«Qué sería de la vida si no tuviéramos el valor de intentar nuevas cosas» Vincent Van Gogh.

«Cuánta belleza en el arte, con tal de poder retener lo que se ha visto. No se está nunca entonces sin trabajo ni verdaderamente solitario, jamás solo» Vincent Van Gogh.

«El arte es el hombre agregado a la naturaleza» Vincent Van Gogh

Loving Vincent es una película animada realizada en 2017, dirigida y escrita por Dorota Kobiela y Hugh Welchman. En ella se narra la vida del artista Vincent Van Gogh, a través de la correspondencia encontrada de este. Es interesante señalar que es la primera película hecha totalmente en óleos, los cuales siguen la misma técnica de Van Gogh, pues en las pinturas del filme se observan las pinceladas, los remolinos característicos del artista. *Loving Vincent* es una película biográfica, que se adentra a la locura y a las neblinas de la vida de Vincent a partir de sus escritos, cartas que permiten construir una imagen de las vivencias, de la policromía del artista y sobre todo, de su manera de habitar el mundo. La película permite un viaje entre lirios, entre noches y entre vida, desde el arte pictórico y desde la narrativa del mismo artista. En últimas, es una película que introduce al espectador en los óleos construidos por Van Gogh.

Momento 2. Entre cartas, poemas y letras: un museo a Van Gogh.

« La correspondencia de Van Gogh contiene algunos de los más bellos textos literarios que jamás haya escrito un pintor. Lo mismo que en su pintura, Van Gogh se expresaba profundamente y a veces brutalmente en sus cartas» (Fayad Jamís, en *Un gato en un almacén extraño*).

«Vincent es un caminante. Lo atestiguan sus cartas escritas desde pueblecitos y ciudades de los Países Bajos, Bélgica, Inglaterra y Francia. Sus cartas parecen postales. Revelan su observación siempre alerta y continúa de la naturaleza» (Luis Armando Soto Boutin, en *Vincent va de paso*).

Lectura de algunas cartas de Vincent Van Gogh para su hermano Théo. Las cartas del artista permiten viajar por sus pensamientos, por sus pinturas y por sus autorretratos, ya que este, se esforzaba por dejarse decantar por la sensibilidad de lo que implica la existencia humana. De ahí, que sea tan importante volver a algunas de estas cartas, ya que esto permite ver cómo el artista se dibuja y desdibuja en las letras y en la pintura.

A propósito de este viaje propuesto, se analizarán algunos poemas⁹² del escritor León Gil, en su libro *Del huerto de Van Gogh*. Aquí uno de ellos:

“A sus 37 años, el pintor / pinta como un loco y como un niño/ sin ser niño/ y se retrata como filósofo o anciano/ sin ser viejo// Proscrito de todos los paisajes/ del mundo y de la vida: / estéril perdido y sin chance //¿No recuerda que en los últimos 6 meses/ ha fustigado y cometido más de un centenar y medio/ de telas, dibujos y grabados, / y recuerda que en toda su vida ha vendido sólo un cuadro? //Cada tarde, después de arar y segar los campos / de luz, girasoles, de-lirios y trigales/ se pinta el alma de luminosos alcoholes / se mete entre los cómplices espejos de la noche / y dándose unas efusivas palmaditas en la cara / se dice: //Pero vamos, muchacho/ si no has cambiado nada/ parece que fue ayer/ la última vez que te vi ebrio/ cantando en las esquinas con tu amigo/ y acariciando a tu chica en el parque/ ebrio como un dios/ creando y recreando el mundo a tu paso/ ¿Es necesario decir, que sólo ha entonado en manicomios / delirios y aullidos con enajenados y fantasmas/ y que para ver por un instante / a su amada Katherine/ se asó una mano sin lograrlo? // Escribe cartas de naufrago a su hermano /y a veces en su islote requiere con urgencia /el fuego húmedo de cualquier “puta barata”// Cada mañana al despertar/ los espejos severos y prosaicos del día/ le presentan a un hombre diluido/ seco y oscuro/ como un charco de obsidiana /y extraño//Más extraño” (Vangoghiana, de León Gil).

⁹²Los poemas se pondrán en la exposición que se realizará en las afueras de la institución educativa, pues el objetivo es que la comunidad educativa pueda acercarse a la escuela convertida en un museo que recuerde a Vincent Van Gogh.

Igualmente se usarán las pinturas⁹³ más representativas del artista, al igual que sus diversos autorretratos. Esto con el objetivo de evidenciar un trabajo artístico y literario y de ponerlo en relación con la propia existencia, esto es, al de los estudiantes y la nuestra. Se trata de dibujarnos desde el óleo y narrarnos desde un epistolario para nosotros mismos (se propone que ambas actividades pueden realizarse en las clases de español y artística, durante esa semana).

Escribir-nos: Narrar-nos⁹⁴

La escritura como detonante de esencia nos permite conocernos. Por ende, el trabajo epistolar está direccionado a realizar una autobiografía en forma de carta, donde cada uno pueda narrar-se desde su historia: es decir, sus hitos, sus sueños, sus tristezas y sus alegrías. La carta tendrá como objetivo volver sobre lo que ha implicado *Ser* en el mundo. El objetivo es que sean escritas a mano y que no superen las tres páginas. La escritura será libre. Se realizarán dos entregas, con el objetivo de pulir el escrito.

Retratar-nos: Representar-nos

Nuestra vida está impresa en múltiples maneras de concebir nuestra existencia, de ahí que sea de suma importancia realizar un ejercicio que nos permita reflexionar sobre nuestra representación ante el otro. Por ende, se propone realizar un autorretrato siguiendo estas intenciones:

1. ¿Cómo retratar al extraño que habita en mí? Se apelara a la representación del rostro.
2. Ahondar en la representación de sí mismo: esbozos de identidad desde el dibujo.
3. Características ideológicas y sensibles del artista (el estudiante como creador).

Momento 3. Un epistolario personal: un autorretrato hecho de letras.

⁹³Las pinturas se descargaron de la cuenta oficial del Museo de Van Gogh en Ámsterdam, ya que el Museo Van Gogh expone más de 200 de sus obras, entre ellas paisajes, bodegones, bocetos y cartas. Al contemplarlas junto a los trabajos de otros pintores contemporáneos, los espectadores pueden verdaderamente adentrarse en su vida y obra.

⁹⁴ Se dejará un ejemplo de carta y las especificaciones para hacerla en una cartelera en el plantel educativo.

Se realizará un espacio donde los estudiantes y maestros podrán leer sus cartas. Este espacio se conjugará con la exposición realizada de los dibujos, a propósito de los autorretratos propuestos.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Arango soto, G. (2005). *Arte y Ética en la vida y obra de Vincent Van Gogh*. Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.

Gil, L. (1990). *Del huerto de Van Gogh*. Medellín: Copiyepes.

Kobiela, D.; Welchman, H. (2017). *Loving Vincent* (Recurso electrónico).

Van Gogh, V. (2008) *Cartas a Théo*. Bogotá: Norma (ediciones cara y cruz).

COLORES Y ENIGMAS A PROPÓSITO DE RECONOCER LA POÉTICA DEL ALMA: POLICROMÍAS SOBRE LA PROPIA VIDA, EL MUNDO Y LOS OTROS

“Amor de trabajar. De pintar. Amor de hombre y de mujer, de padre, de madre, amor de ciudad, de país y de mundo donde uno vive, amor de hijo, de amigo” (Bojunga Nunes, 1989, p. 25).

“Un día un amigo mío me dijo que yo era un chaval con alma de artista, y me dio una carpeta con unos trabajos que había hecho en acuarela, óleo y pastel” (Bojunga Nunes, 1989, p. 2).

Presentación

Este taller está propuesto para pensar la formación estética, literaria y artística, a partir de la lectura de *Mi amigo el pintor* (1986), de la autora Lygia Bojunga Nunes. Igualmente, el propósito es comprender que “[...] la lectura puede ser, justamente en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios” (Petit, 2011, p. 74). Por este motivo, proponemos un libro que permite aflorar preguntas, enigmas, interrogantes sobre la vida misma. Además, asumimos que es de suma importancia reconocer que como maestros, “Para transmitir el amor a la lectura, y en particular a la lectura literaria, hay que haberlo experimentado” (Petit, 2011, p. 168), por ende, consideramos pertinente realizar lecturas donde las voces de maestros y estudiantes creen un espacio de formación politonal en el aula, y con ello construir

significados alrededor de cada una de las imágenes y sonoridades desplegadas en las palabras. Con lo anterior, ratificamos que la literatura es “[...] la forma más pródiga de generar seres responsables, aptos para responder a las cuestiones humanas” (Candido, 2013, p. 20), tales como comprender la vida propia, la del otro y el devenir del mundo.

Así pues, el taller apelará a un enfoque literario y artístico donde la creatividad, la escritura y la experiencia artística desembocarán en la construcción de *cartografías sensibles* que permiten volver sobre los colores del alma, sobre los enigmas que habitan nuestra poética interior. Este espacio se enmarca en el curso de Práctica pedagógica II y está pensado para los grados séptimo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora. Justo porque se trata de una propuesta situada se realizará una conversación constante con la comunidad educativa para propiciar escenarios de realimentación y socialización.

Propósitos

- Generar espacios de reflexión en torno a la literatura y el arte que posibiliten pensar-se y narrar-se desde una perspectiva sensible de la propia existencia.
- Explorar la poética del alma (la propia) desde el descubrimiento de los enigmas de cada ser a partir de la lectura de la obra *Mi amigo el pintor*.
- Propiciar un encuentro cercano a la policromía que habita en el mundo propio y del otro con el fin de agenciar procesos de subjetivación.
- Favorecer procesos de lectura, de escritura y de creación artística para afianzar las capacidades argumentativas, interpretativas e inventivas de los estudiantes.

Ejes temáticos y preguntas orientadoras

Consideramos de suma importancia indagar la relación que existe entre la literatura y el arte, y el encuentro que estas propician desde los enigmas mismos que implica la existencia. Es por este motivo que nuestros ejes temáticos están direccionados a reabrir interrogantes sobre la vida (la propia, es decir, habitar y dejarse habitar por las preguntas que emergen desde la poética interior del alma), la relación con el otro y el mundo, pues creemos que estos tres campos permiten volver sobre la subjetividad de los estudiantes. Para ello proponemos unas preguntas orientadoras para el desarrollo del taller, pues estas permiten que los estudiantes sean partícipes en el proceso de descubrir-se, y poner la vida en escena desde el cuestionamiento personal que facilita una comprensión del *estar siendo*.

¿Cuáles son los enigmas y preguntas que habitan en la cotidianidad de los estudiantes?

¿De qué manera leen y perciben los estudiantes el mundo?

¿Qué gestos artísticos permiten volver sobre la esencia y sentido de cada ser?

Metodología

“[...] toda actividad artística es investigación” (Hernández y Fendler, 2013, p. 115).

“¿Cómo es posible que se le prohíba al educando la creatividad, que se le inhiba de correr el riesgo de la aventura de crear?” (Freire, 2015, p. 56).

La metodología de taller invita a una participación pensada en clave de un quehacer que combina acción y reflexión, de una experiencia que posibilita el diálogo, el intercambio de posiciones y saberes, la construcción conjunta. Se trata de la coincidencia vital en un espacio para el pensar y el hacer, en todo caso, para una praxis donde el pensamiento, los sentidos y la acción se entrelazan y se disponen para una experiencia de conocimiento desde el vínculo sensible con el arte, la narración, la escritura y la conversación. En últimas, el taller es una invitación a buscar otros matices, perspectivas y lugares no explorados, lo que favorece partir de los enigmas de la existencia humana para realizar *cartografías sensibles* del habitar el mundo y con estos propiciar “[...] espacios de encuentros en los cuales es posible resonar juntos” (Torregrosa y Falcón, 2013, p. 56).

Momento 1. Apertura: crear cuadernos de navegación, a propósito de comenzar el viaje pintoresco de los enigmas personales

Primera parte: Se creará una bitácora artística con los estudiantes, para que allí se enuncian, se escriban, se permitan contarse desde las palabras, siempre poéticas y coloridas. Esto se propone a través de un ejercicio de encuadernación que les permita construir con papel y tejidos de lana su propio espacio para escribir su acontecer en los talleres y claro está, en su vida.

Segunda parte: Se realizará una galería de pinturas que permiten preguntarnos por el despliegue del mundo interior de los rostros, los rasgos y las sombras propias que habitan en los óleos escogidos. La intencionalidad con esto se centra en captar las emociones y

reacciones de los estudiantes durante la contemplación y su conciencia sobre la vida, la amistad y la muerte en sintonía con la novela.



El grito (1893), Edvard Munch, Óleo, temple y pastel sobre cartón.



La parábola de los ciegos (1568), Pieter Bruegel el Viejo, Óleo sobre tabla.



La danza (1940-1950), Débora Arango, Óleo sobre lienzo.



Los amantes (1928), René Magritte, Óleo sobre lienzo.



Las dos Fridas (1939), Frida Kahlo, Óleo sobre lienzo.



Esquizofrenia (1940), Débora Arango, Óleo sobre lienzo.



Las manos resisten (1972), Bill Stoneham, Óleo sobre lienzo.

*Tercera parte: Lectura de los primeros capítulos de *Mi amigo el pintor* de la autora brasileña*



Lygia Bojunga Nunes publicado en el año 1989, cuya primera edición se lanzó en el año 1990 por la editorial Norma. El libro tiene un total de 77 páginas y nueve apartados cortos. Esta obra relata cómo se gesta la amistad entre Claudio, un niño de nueve años de edad y su amigo *el pintor*, la historia se desarrolla alrededor de la muerte del artista, las preguntas que se generan en el interior de Claudio por este suceso, el vínculo que nació entre ambos a través de los días, el compartir, el color de sentimientos como el amor, la nostalgia, la muerte, la tranquilidad, la felicidad etc, y, debido a ello se acude a la reflexión sobre el mundo, los otros, la vida y la

sensibilidad en la búsqueda del entendimiento de las pasiones humanas. La lectura del libro se realizará con la ayuda de la maestra cooperadora en el transcurso de la semana.

Momento 2. Vinilos, poesía y tejidos

Primera parte: Se realizará la lectura de los dos últimos capítulos de la novela. Se apela a conversar sobre las impresiones generadas a partir de la lectura realizada, en relación precisamente, de comprender la relación que se teje entre la obra literaria y la vida de los estudiantes.

Segunda parte: Realizar una paleta de colores a través de las emociones que estos transmiten, a propósito de conocer ¿De qué color estoy hoy (en relación con la vida propia, la del otro y el mundo)? y ¿Cuál es el color del amor, la muerte, el dolor, la alegría, el sufrimiento, la amistad, los sueños? tal y como se leen las emociones en las páginas de *Mi amigo el pintor*, de como Claudio siente, vive y sueña, también es importante leer-nos a través de lo que sentimos, vivimos y soñamos y manifestarlo a través de las letras y el arte. Para ello las paletas de colores se acompañarán de un fragmento poético construido por los estudiantes, que evidencien la relación entre el color y el sentimiento que este le transmite a su alma. En esta parte se le dará lectura al libro álbum *El cocodrilo pintor* de Max Velthuijs que es una invitación a pintar desde la palabra y la imaginación.

“[...] tenía la manía de vivir pensando en colores. Se despertaba, y en vez de decir, como todo el mundo, estoy triste, estoy contento, se expresaba así:

Hoy estoy morado.

¡Hoy me he puesto tan amarillo!

Hoy desperté medio morado, pero me fui amarilleando hacia el atardecer”
(Bojunga Nunes, 1989, p. 15).

Tercera parte: el tejido como posibilidad de narrar-se, una conversación entre hilos de los sueños, siguiendo el ejemplo de Claudio y su diálogo con lo que sueña y vive. En esta parte se construirá un atrapasueños con los estudiantes y a medida que lo construimos conversaremos sobre ¿Cómo se transfigura la vida en los sueños? Estos elementos simbólicos se dejarán en el salón de clase, como recordatorio de las metas tejidas en la conversación las preguntas y respuestas que afloran a través de la creación y el diálogo.

“Qué cosa rara es el sueño; uno se despierta con ese montón de cosas ocurridas dentro de uno y de inmediato, ¡puf!, se olvida” (Bojunga Nunes, 1989, p. 15).

Momento 3. Entre enigmas y respuestas, a propósito de crear rutas para encontrar lugares no explorados de nuestra alma

“Ahora, cuando pienso en mi Amigo (¡y sigo pensando tanto en él!), pienso en él entero, quiero decir: pipa, tintas, ¿por qué?, chaquete, flores que le gustaban, muerte a propósito, ¿por qué?, el reloj que suena, amarillo, ¿por qué?, blusón verde: todo junto y mezclado.

Y me empezó a gustar pensar de esa manera.

Incluso pienso que si me sigue gustando cada por qué que aparece, acabaré entendiéndolos uno por uno” (Bojunga Nunes, 1986, p. 41).

¿Cuáles son tus por qué? Explorar la potencialidad de la pregunta por la existencia misma. Se realizará una carta personal donde se evidencien los enigmas que habitan en cada uno de los estudiantes en relación con el estar siendo, aquí es importante, señalar que se pondrán en común ejemplos de cartas, que nos permita volver sobre la estructura y sentido de este tipo de escrito. Luego se leerán algunos de estas cartas. Además, se escribirán las impresiones sobre las mismas en la bitácora construida.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Bojunga Nunes, L. (1989). *Mi amigo el pintor*. Bogotá: Editorial Norma.

Candido, A. (2013). *El derecho a la literatura*. Bogotá: Babel libros.

Cavallini Solano, L. (2012). Creatividad en la enseñanza de la literatura: algunas apuestas estratégicas. *Revista Humanidades*, Vol. 2, pp. 1-8.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Argentina: Siglo veintiuno.

Hernández Hernández, F y Fendler, R. (2013). De la traducción a la *apropiación*: los renderings como estrategia de inicio a la investigación basada en las artes en un curso en la universidad. En *Revista educación y Pedagogía*, Vol. 25, N° 65-66 (pp. 114 – 123). Medellín: Programa editorial Universidad de Antioquia.

Petit, M. (2011) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Argentina: Fondo de cultura económico.

Torregrosa Laborie, A. y Falcón, R. M. (2013). El viaje errático de la investigación. En *Revista educación y Pedagogía*, Vol. 25, N° 65-66 (pp. 114 – 123). Medellín: Programa editorial Universidad de Antioquia.

ENTRETEJIDOS ENTRE EL CINE Y LA LITERATURA: LOS RODAJES DE LA PALABRA Y LA IMAGEN EN LA ESCENIFICACIÓN DE LA VIDA Y EL GESTO CRÍTICO ANTE EL MUNDO

“Al concebir un filme como ‘obra de arte’, según la Estética y los Estudios visuales, lo hacemos en una posición determinada en nuestra cultura, es decir, lo convertimos en un objeto estético a partir de nuestra mirada” (Svensson, 2013, p. 5).

“[...] el objeto de la semiótica es «el sujeto en el mundo al que reviste de su subjetividad, una subjetividad no ideal sino concreta, no cerebral sino sensual, no solapsista, sino co-subjetiva»” (Svensson, 2013, p. 6).

Presentación

El taller parte de la idea de que es necesario “hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales” (Lerner, 2001, pág. 26), las cuales les permitan a los estudiantes no solo decodificar o codificar información, sino llevar a cabo ejercicios significativos que promuevan la comprensión, interpretación y creación de significados y sentidos, donde leer y escribir se conviertan en herramientas indispensables para la construcción de identidad y cultura. De esta forma, estas prácticas contribuirán a que los estudiantes aumenten sus posibilidades de ser, estar y pensar el mundo.

Es importante enunciar que la educación permite volver sobre asuntos que atañen a las realidades de los estudiantes, de los maestros y del mundo, de ahí que sea de suma importancia volver sobre esos otros lenguajes que posibiliten comprensiones sobre la vida y el *estar siendo*. Por ende, creemos que el cine, como obra de arte y como composición semiótica, favorece la construcción de preguntas por la subjetividad, la construcción de sentidos y la sensibilidad que se ve reflejada, mostrada a través del lente de una cámara, ya que este, permite volver algo cotidiano en algo bello, que facilita lecturas de mundo a través de una multiplicidad de signos, es decir, de imágenes y sonidos que narran y dan significados a la existencia. La literatura, por su parte, es una gran puerta que permite alzar vuelo tal como

lo hace el Señor Morris Lessmore⁹⁵ con sus libros. En ella los “los lectores - maestros y estudiantes- escriben su propia geografía y su propia historia entre líneas leídas” (Petit, 2015, p. 55), pues la lectura literaria favorece procesos donde los interrogantes éticos, políticos y estéticos se responden a través de la fantasía, de las metáforas, de las imágenes que enuncian cada palabra dentro de la obra, lo cual permite, en términos de Petit, *revivir las letras y personificarlas* en la existencia de cada uno de los sujetos presentes.

Así pues, la literatura y el cine permiten que las personas se pregunten por sus *modos de ver*⁹⁶ (Foucault), es decir, volver sobre las interpretaciones semióticas: lo que se dice, lo que se muestra visualmente y lo que se narra desde la voz; estas interpretaciones favorecen además la búsqueda de intersticios, eso no dicho, eso no explorado en las narrativas⁹⁷, pero que de seguro crean ecos en los lectores o espectadores, siempre y cuando, estos sean activos al mirar, lo que indica, que estos pueden describir, analizar las tramas a las que se asiste y asumir posturas críticas frente a ello. Además, el carácter semiótico de la literatura y el cine deja entrever la multiplicidad de interconexiones entre estas artes. Como lo señala Svensson (2013), el cine es un aglutinador de artes: allí viven la literatura, la música, la pintura y la fotografía (p. 7), Ello quiere decir que, a partir de este, podemos encontrar resonancias literarias y poéticas, en su construcción y despliegue. Y por su parte, en la literatura, en el universo poético, podemos leer imágenes, músicas y otras posibilidades artísticas.

Lo anterior, nos permite enunciar que el cine ha tenido desde sus comienzos una relación inquebrantable con la literatura, pues esta le ha servido de inspiración en incontables ocasiones y “ha permitido ampliar los lectores potenciales de los textos literarios adaptados” (Cadavid, 2006, pág. 29). Así que al trabajar la literatura y el cine se piensa en la creación de un espacio para fomentar el interés por las prácticas de la lectura y escritura, un espacio donde se permita el diálogo, en el que los estudiantes puedan expresar ante otros sus posicionamientos, sus formas de leer y comprender estos diferentes lenguajes semióticos, lo que a su vez fomenta la importancia de participar en estos tipos de producción artística.

⁹⁵ Personaje del corto *Los fantásticos libros voladores del Señor Morris Lessmore*(2010) ganador del oscar a mejor cortometraje en el 2011.

⁹⁶ “El acto de mirar involucra a un sujeto que mira, que es cómplice de su mirada, y que a través de ella «cuestiona lo visible y lo invisible, lo dicho y lo no dicho» (Cit. en Flacso, 2008); este acto permite, al mismo tiempo, describir, analizar y criticar” (Svensson, 2013, p. 5).

⁹⁷ Entendemos lo narrativo en dos direcciones: la narrativa que habita en la literatura (poesía, cuentos, relatos y novelas) y la que habita en las películas.

Preguntas orientadoras

Consideramos de suma importancia indagar la relación que existe entre la literatura y el cine, y cómo estas propician ecos en el alma del espectador, pues el cine, como aglutinador, nos permite acceder a una experiencia entre artes (literatura, música, pintura y fotografía). Al *mirar* un film nos adentramos en un universo donde lo sensible, lo afectivo y lo cognitivo nos permiten acceder al gesto de conocer, de re-tratar nuestra mirada y de re-escribir nuestra búsqueda de sentidos, lo cual favorece las habilidades creativas del re-presentar-nos. Para ello proponemos unas preguntas orientadoras para el desarrollo del taller, que irán, al igual que una película, creando secuencias, escenas de los lenguajes interiores de los estudiantes, y con esto, acercarnos a otras comprensiones de los gestos personales y subjetivos de los *modos de ver*.

- ¿Qué relaciones se tejen entre la literatura y el cine?
- ¿Qué procesos interpretativos y semióticos supone la apreciación y comprensión de una obra cinematográfica en diálogo con una obra literaria?
- ¿Qué gestos de cineasta nos permitimos tener?
- ¿De qué manera observamos el mundo (desde lo social, político, estético, cultural y subjetivo) y lo que acontece en él?
- ¿Cuáles son las narrativas fílmicas a las que asistimos?
- ¿Qué develan estas narrativas sobre nuestros gestos de cineastas?
- ¿Cuál es nuestro lenguaje cinematográfico?
- ¿Somos seres en escena y en secuencia, o qué dinámicas se ponen en juego al *re-presentar-nos* como posibilidad?

Desarrollos de las sesiones

El taller se desarrollará en tres sesiones: en cada una de las ellas se apelará a la comprensión de las narrativas que habitan en la literatura y en las películas desde la pregunta por lo semiótico y por las relaciones que estas (las narrativas), establecen con el mundo: desde su contenido social, político y cultural. Esto con el objetivo de vislumbrar, cómo desde los gestos del cineasta se apela a los sentimientos y la re-construcción de sentidos posibles.

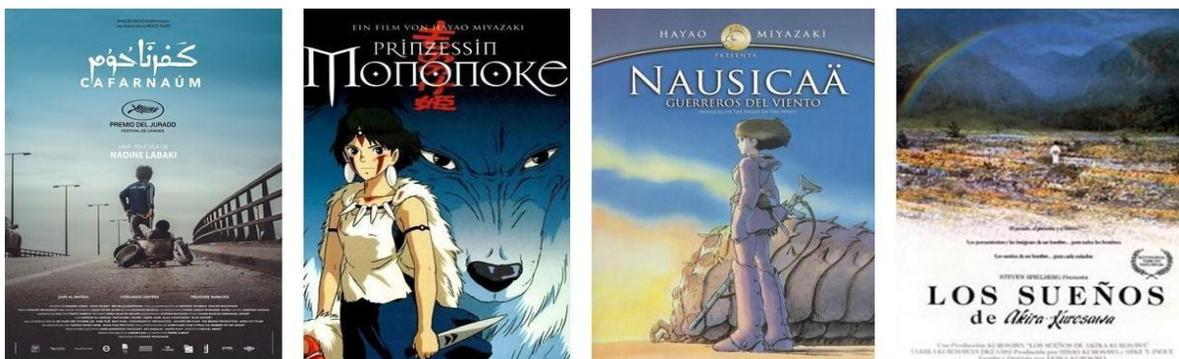
Momento de apertura: cine y literatura, a propósito de un viaje entre narraciones, imágenes y sonidos

En este momento se realizará la presentación del taller. Para ello, creemos fundamental establecer esas relaciones que se tejen entre literatura y cine (e igualmente, las otras artes que viven en el cine). Se dará respuesta a qué es cine, cómo se hace cine, qué vínculos tiene con la literatura⁹⁸ y cómo se ve y analiza el cine.

Actividad 1: CineArte *¿cómo se hace una película?* Se realizará una cartelera a partir de las comprensiones que los estudiantes tengan sobre los procesos creativos y artísticos para crear un film.

Momento de desarrollo 1: Ver, mostrar y significar: tras las huellas del lenguaje fílmico

En este momento, se realizará un muestrario de películas. Este muestrario se realizará a partir de los trailers de las cuatro films escogidos como corpus del taller. Esto con el deseo de acercar a los estudiantes a las narrativas audiovisuales que se nos presentan en cada una de las películas. Esta provocación sirve como aliciente para que los estudiantes tengan el deseo de escoger una de estas cuatro y con ella realizar un escrito, donde se consigne la **apreciación cinematográfica**⁹⁹ sobre el film.



Corpus de películas seleccionado para el taller.

Momento de desarrollo 2: cine-corto: improntas de los gestos de los estudiantes

⁹⁸ Se acercará a los estudiantes a las relaciones que se tejen entre el cine y la literatura. Esto como provocación, tanto literaria, como cinematográfica.

⁹⁹ Se realizará una explicación de lo que comprende la apreciación cinematográfica. Además de ello, se expondrá las normas APA, pues consideramos importante focalizar este aspecto de la escritura académica con los estudiantes.



Se propone crear grupos de creación fílmica. Partimos de la idea de que el cineasta es un transgresor (Svensson, 2013, p. 6), por ende, acudimos a este papel para crear otras narrativas de la vida, la muerte, la guerra, el hambre, la contaminación, el sufrimiento, el planeta, lo político, lo cultural, permitiéndonos así, reabrir las preguntas por las maneras de significar desde lo visual. En el desarrollo de este momento se presentarán diversos

cortometrajes, para ejemplificar y para apreciar esas otras maneras de narrar y ver. Este momento comprende dos asesorías:

Corpus de cortometrajes seleccionados para el taller.

Asesoría 1: la conformación de los grupos, la creación de un guion (tanto literario como fotográfico y visual), además, de un constante acompañamiento.

Asesoría 2: afinar ideas y sentidos de los cortometrajes. El corto debe tener un título (simbologías e imaginaciones), grupo de producción, actuaciones y una reseña del corto, estos tendrán una duración entre 3 y 5 minutos. Espacios para la invención y los gestos cineastas: un espacio para el cruce entre literatura, conceptos y tecnología.

Momento de desarrollo 3: Literatura y cine, creando relaciones entre letras e imágenes

Se realizarán lecturas de microcuentos o relatos cortos que tejan relaciones con las películas seleccionadas.

Momento de cierre: cortometrajes y apreciaciones

Se hará la presentación de los cortometrajes creados. Para ello se apelará a una presentación de los mismos y de los sentidos que le atribuyen sus creadores, además de las afectaciones que generan estos en sus compañeros. Este momento también comprende la escritura de la memoria¹⁰⁰ del taller a partir de estas preguntas orientadoras: ¿qué ecos género el espacio del taller en tus *modos de ver* y retratar la vida? ¿Qué improntas de la voz propia surgen y se mezclan con los gestos del cineasta? ¿Qué narrativas re-suenan en su alma, desde la pregunta por lo literario, lo semiótico y lo fílmico de estar existiendo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Argentina: Fondo de cultura económico.

Svensson, V (2013). Relaciones entre cine, literatura y educación. En *Revista Pilquen*, N. 16, Vol. 1, pp. 1 - 13. Recuperado de: <https://bit.ly/2TXvTyd>

Filmografía

Liebert, A. H.; Kurosawa, H.; Inoue, M. Y.; Lizumi, S. y Spielberg, S. (Producción) y Kurosawa, A. (Director). (1990). *Los sueños de Akira Kurosawa*. [Cinta cinematográfica]. Japón y Estados unidos: Warner Bros.

Merkt, M. y Mouzanar, K. (Producción) y Labaki, N. (Director). (2018). *Cafarnaúm*. [Cinta cinematográfica]. Líbano: Mooz Films.

Miyazaki, H. (Director). (1984). *Nausicaä del Valle del Viento*. [Cinta cinematográfica]. Japón: Topcraft.

Miyazaki, H. (Director). (1997). *La princesa Mononoke*. [Cinta cinematográfica]. Japón: Studio Ghibli.

Cortometrajes

¹⁰⁰ Se hará uso de la Bitácora artística creada en el taller Colores y enigmas a propósito de reconocer la poética del alma: policromías sobre la propia vida, el mundo y los otros. En esta se apela porque los estudiantes escriban, creen líneas, dibujos de las re-sonancias que el taller generó en ellos.

Devy, B (Productora) y Bedoya, J (Director). (2016). *SEMPITERNO, Raíces inocentes*. [Cortometraje]. Colombia: Fundadores.

Kove, T. (Director). (2006). *El poeta danés*. [Cortometraje]. Noruega y Canadá: Mikrofilm y National Film Board Of Canada (NFB).

Reher, K. (Productor) y Newton, T. (Director). (2010). *Día y noche*. [Cortometraje]. Estados Unidos: Pixar Animation Studios.

Sondheim, M. (productor) y Barillaro, A (Director). (2016). *Piper* [Cortometraje]. Estados Unidos: Pixar Animation Studios.

ENTRE IMÁGENES, LETRAS Y MEMORIAS: A PROPÓSITO DE LO QUE NOS CONFIGURA COMO SUJETOS HISTÓRICOS

Por Sara Julieth Gallego Caro

Presentación

Este taller nace a partir del deseo de realizar un trabajo comparativo entre la literatura y la fotografía, con el fin de poder transitar entre las posibles conexiones que hay en estas dos artes y la memoria histórica. Durante el desarrollo del taller se hará hincapié en los vínculos que se pueden establecer entre lo fotográfico y lo literario desde una perspectiva narrativa, es decir, se hará énfasis en las posibles de narraciones, historias o relatos que habitan en cada una de ellas (fotos, cuentos o poemas), para ello es fundamental abordar lo narrativo tanto en las piezas literarias como en las fotografías, puesto que en ambas la narración está presente, sea de manera escrita o por medio de la imagen, en esta vía también es importante plantear una línea temática que vincule todos los dos tópicos a trabajar, es por ello que el taller también estará orientado al trabajo con la memoria histórica (individual y colectiva).

De esta forma se propone realizar una suerte de actividades que ponen en diálogo estas dos artes con cada estudiante y la construcción de subjetividades en torno a la memoria histórica, una memoria que nos queda como herencia, que configura lo que somos y venimos siendo, una historia que narra y cuenta a varias voces, en palabras audibles o en imágenes silentes. Esto como invitación a formarnos en arte y literatura y como seres sensibles, una

invitación a contar a través del lente o de la pluma, a sobrevolar la memoria y ser conscientes de nuestra propia historia. También nos vemos convocados a seguir cultivando al artista que llevamos dentro y a contemplar las artes como una posibilidad para narrar, narrar-se y narrar-nos.

Propósitos

- Propiciar espacios de formación en los cuales habite el lugar a la reflexión a través del trabajo comparativo entre la literatura y la fotografía.
- Potenciar los procesos de lectura y escritura a través del trabajo interpretativo de textos literarios y fotografías a la luz de la memoria histórica.
- Estimular el espíritu crítico de los estudiantes poniendo en diálogo sus propias subjetividades y la historia.

Preguntas orientadoras

El lugar a la pregunta se vuelve fundamental a la hora de pensar-se una formación integral, es decir, tanto en términos de saberes y conocimientos como en términos de sensibilidad frente al mundo y los otros, es por ello que se en este caso se vuelve imprescindible pensar en los cruces que se pueden establecer entre la literatura y la fotografía a la luz de la memoria histórica. En esta vía se plantean las siguientes preguntas orientadoras.

¿Es el arte un camino para la re-existencia?

¿Cómo podemos contar, narrar y relatar sin acudir a la palabra?

¿Cuál es mi relación con la memoria histórica?

¿Cómo puedo capturar en una fotografía la historia?

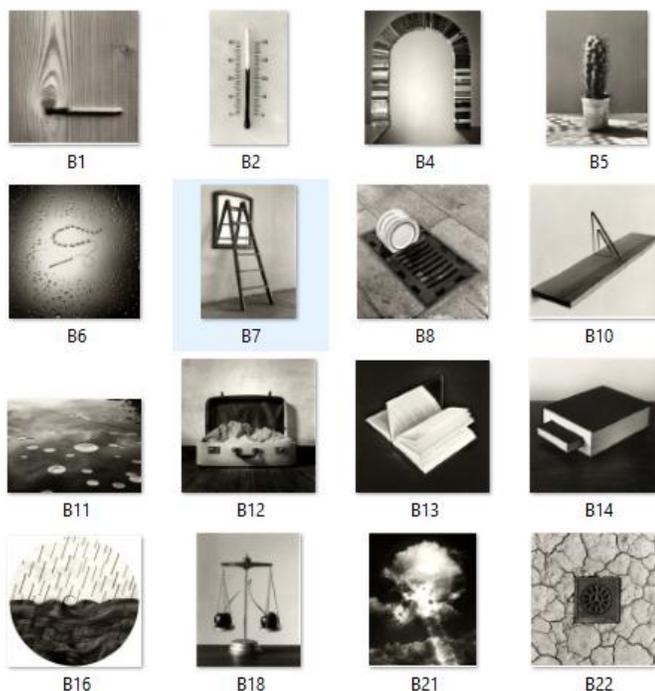
Momento de apertura: Transición: desde el cine hacia la fotografía

En este momento se realizará el cierre del taller anterior: *Entre el cine y la literatura: rodajes de la palabra y la imagen en la escenificación de la vida y el gesto crítico ante el mundo*, seguido a ello se hará la presentación del taller que inicia. En esta vía se abordarán a través del diálogo los cruces o relaciones que se encuentran en la fotografía y la literatura,

como provocación a poner la mirada sobre las narraciones que habitan en las imágenes que dejan tanto lo fotográfico como lo literario. Para ello se propone la visualización de algunas fotografías y algunas lecturas que están vinculadas con la temática del taller, es decir, la memoria histórica.

Momento de desarrollo 1: A varias voces: entre letras e imágenes que narran

Como provocación inicial se abordará la lectura del libro álbum *El diario de las cajas* de Fósforos del escritor Paul Fleishman, en donde la metáfora principal será el viaje hacia los recuerdos y la relación que estos tienen con la memoria histórica, que se puede leer desde dos perspectivas, una memoria histórica personal específicamente del personaje principal del cuento, como colectiva en tanto una familia completa tiene que salir de su patria, desde allí se hará hincapié en las relaciones que se pueden establecer entre lo narrado y lo fotográfico a la luz de las conexiones que se pueden hacer con la serie de fotografías *Do* de José María Rodríguez Madoz, apelando por la construcción de lo que es el concepto fotográfico en aras de lo narrativo, en donde la conversación sobre los componentes de una fotografía (Contexto físico, contexto temporal y elemento protagonista) serán fundamentales para la comprensión del mismo.



Momento de desarrollo 2: Entre luces y sombras: a propósito del sobrevuelo por la memoria histórica

Se propone hacer un recordatorio de lo visto en el primer momento de desarrollo para realizar la transición al momento dos, en donde se abordará el tema de la memoria histórica a través de la serie fotográfica de Sudarios de la artista Érica Diettes, para ello se les extiende la invitación a los estudiantes de observar la serie, como también tener en cuenta los conceptos de los componentes de la fotografía dictados en la sesión anterior, para generar un conversatorio en torno a aquellas fotografías y analizarlas. Seguido a ello se propone el análisis del poema A una sombra de la poeta Lucía estrada, en relación con la serie Sudarios, este ejercicio estará orientado con las siguientes preguntas: ¿Cuál es el papel de la mujer en la guerra?, ¿De qué manera se pueden unir los fragmentos de la historia?, ¿A qué sombras le gritamos? Esto se realizará de forma individual.

“Sueño teñido por la locura: / noticias de barcos perdiéndose en la lejanía,/ dolor de sal que habla a través de las bocas de las mujeres./ En las manos de alguien/ leo su desamparo./ Noticias de la muerte ahora fragmentadas/ como antes lo estuvieron sus cuerpos./ Reaparecen, nos miran./ Todas las posibilidades del horror reunidas en el espasmo/ de saberlos vivos en algún lugar/ respirando un aire de ceniza que los lleva lejos,/ más lejos que la muerte./ Alguien grita sus nombres,/ pero es a nosotros a quienes llaman” (A una sombra).

Momento de desarrollo 3: Re-escribimos a través de la imagen y la pluma

Se les propone a los estudiantes realizar por grupos entre cuatro y cinco personas, realizar una serie fotográfica en donde cada uno de ellos aportará una foto, el tema de la serie será decisión de cada grupo, el único requisito es cruzar el tema de la foto con la temática trabajada en este taller, es decir, la memoria histórica, para así construir una memoria colectiva a través de la memoria individual que se verá reflejada en cada fotografía, de igual forma se propone la construcción de una narrativa a varias voces de la serie creada, es decir, los estudiantes acompañarán sus fotografías de un texto en donde dejarán por escrito las relaciones que ellos establecen entre sus series y la temática del taller.



Momento de cierre: Foto/grafías

Se expondrán las series fotográficas creadas por los estudiantes, para ello se propone montar en la biblioteca del colegio una suerte de galería en donde van a reposar las creaciones de los estudiantes del grado séptimo y noveno, ambos grupos observarán las creaciones de sus compañeros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fleischman, P. y Ibatouline, B. (2013). *El diario de las cajas de fósforos*. Barcelona: Editorial Juventud.

Rodríguez, J. (1981-1988). Serie: Una. Barcelona España. [Recurso electrónico]: <http://www.chemamadoz.com/d.html>

Rodríguez, J. (1990-1999). Serie: Segundo. Barcelona España. [Recurso electrónico]: <http://www.chemamadoz.com/d.html>

Rodríguez, J. (1981-1988). Serie: Do. Barcelona España. [Recurso electrónico]:
<http://www.chemamadoz.com/d.html>

Rodríguez, J. (2006-2009). Serie: Re. Barcelona España. [Recurso electrónico]:
<http://www.chemamadoz.com/d.html>

Diettes, E. (2011) Serie: Sudarios. Cali Colombia. [Recurso electrónico]:
<https://www.erikadiettes.com/sudarios>

Echavarría, J. (2010-2015) Serie: Silencios. Colombia. [Recurso electrónico]:
http://www.jmechavarria.com/chapter_lao.html

**RECORDAR, DESARMAR Y AMAR: LA MIRADA PROFUNDA A LA
MEMORIA HISTÓRICA RECIENTE DE COLOMBIA, DESDE LOS LENTES DE
LA FOTOGRAFÍA Y LA LITERATURA**

Por Felipe Paniagua González

“Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos” Jorge Luis Borges.

“Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos. Sin memoria no existimos y sin responsabilidad quizá no merezcamos existir” José Saramago.

“El arte, la política, la pedagogía y la poesía se superponen, integran y polinizan hasta formar un todo en una forma que supera la polaridad agitación/construcción” Luis Camnitzer.

Presentación

El taller parte de la idea de crear relaciones entre la literatura y la fotografía desde lo narrativo que reside en ambas. Para ello creemos fundamental crear nexos entre estas dos artes, pues en ellas habitan la poesía, la metáfora de contar y re-crear la vida misma, desde el lente de aquel que escribe o toma la foto (entendida, como ese instante inmortalizado, como lo sugiere Bioy Casares¹⁰¹, eso que deja huellas de un pasado, de un rostro, de un trazo, de una trayectoria). Es por este motivo que el taller tiene como horizonte conversar entre

¹⁰¹ El escritor argentino en su novela *La invención de Morel* (1940), aborda el tema de la fotografía y los fotogramas como la posibilidad de inmortalizar y reproducir lo vivido.

crónicas literarias, poemas y fotografías, para *re-escribir* y *re-tratar* eso de lo que *todos somos dolientes*¹⁰², ya que como artistas (maestro y estudiantes) tenemos mucho qué decir del conflicto armado, de los éxodos asistidos, de la paz y de las posibilidades del *estar-juntos* hoy. Es una invitación a realizar juegos semióticos, ir desde lo visual a lo escrito y también en la dirección contraria, y con esto anudar esas formas de la memoria de aquellos que andamos a pie.

Igualmente, es importante enunciar que la educación tiene como principal objetivo crear *países alternativos y simbólicos* (Freire, 2015, p. 47), donde la conciencia histórica permita transformar la vida y la mirada de los estudiantes, ya que “Nosotros - los maestros-, hacemos arte y política cuando contribuimos a la formación de los estudiantes” (Freire, 2015, p. 65). Es por esto, que siguiendo los postulados de Freire consideramos de suma importancia problematizar y encarar pedagógicamente el fenómeno del conflicto armado en Colombia, pues este influye de manera directa en la existencia de cada uno de nosotros. En esta vía, abogamos por la creación de otros sistemas de significación para construir una memoria¹⁰³ que permitan repensar la vida y el conflicto. Por ende, proponemos la creación fotográfica¹⁰⁴ como posibilidad para hacer metáforas vivas, poemas¹⁰⁵ sobre las guerras, la paz y la vida, y así poder leer juntos:

“*Aquí yace la guerra/ No la despiertes*” (Santiago Mutis Durán).

Propósitos

- Generar espacios de reflexión en torno a la literatura¹⁰⁶ y a la fotografía que posibiliten pensar la memoria histórica reciente de Colombia para crear un tejido

¹⁰² Postura que defiende el profesor Jorge Urueña. Esta se desarrolló en el laboratorio de creación titulado *¿Cómo resignificar desde el arte la violencia en el posconflicto?* en el 2019. Este laboratorio de creación tenía como propuesta principal experimentar con las artes y responder a la pregunta de *¿cómo contar el fenómeno de la violencia desde las improntas de cada participante?*

¹⁰³ Esta memoria, sugiere, la creación de un tejido semiótico, de unos símbolos de la sensibilidad propia, y la respuesta a preguntas como *¿Cuál es la relación entre subjetividad, guerra y paz? ¿Cuáles son mis apuestas para no borrar la historia? Y ¿De qué maneras estoy re-escribiendo la historia?*

¹⁰⁴ La fotógrafa Berenice Abbot dice que *“La fotografía es el medio adecuado para recrear el ahora, el mundo vivo de nuestros días”*, y concuerdo con ella, sin embargo, la fotografía nos permite además metaforizar, el pasado, el presente y el futuro.

¹⁰⁵ “Cuando la gente mira mis fotografías quiero que se sientan igual que cuando leen por segunda vez una línea de un poema” Robert Frank.

¹⁰⁶ Desde la lectura de algunas crónicas de Patricia Nieto e igualmente, algunos poemas seleccionados. El corpus seleccionado se presentará en el desarrollo de las sesiones.

semiótico de la experiencia con la guerra, los éxodos, la paz y la posibilidad de *estar-juntos*.

- Propiciar encuentros con narrativas literarias y visuales para evidenciar otras poéticas desde las subjetividades de los estudiantes.
- Favorecer procesos de lectura, de escritura y de creación fotográfica para afianzar las capacidades interpretativas e inventivas de los estudiantes.

Preguntas orientadoras

Consideramos de suma importancia revisitar los fenómenos sociales que han configurado la memoria de la violencia reciente en el país. Para ello, proponemos crear cruces entre literatura y fotografía, pues ambas permiten reelaborar otras poéticas para construir y deconstruir la realidad desde el constructo social que se teje desde la imagen, esa que es evocada por las palabras o por las fotografías. Para ello proponemos unas preguntas orientadoras para el desarrollo del taller, que irán dejando planos y encuadres en la subjetividad y los *modos de ver* de los estudiantes.

¿Cómo configurar *cartografías sensibles* de la memoria histórica desde la fotografía y la literatura?

¿Cómo abrazar la memoria y el dolor (propio y colectivo) desde la metaforización de la guerra y la paz?

¿Cuáles son las imprints y cicatrices¹⁰⁷ presentes en la subjetividad de los estudiantes en relación con la memoria histórica?

Desarrollo de las sesiones

El taller se desarrollará en tres sesiones: en cada una de ellas se apelará por acercarnos desde lo estético a la memoria histórica reciente de Colombia, es decir, favorecer procesos en clave de afecciones, de gestos artísticos y literarios para propiciar la creación de unas poéticas de re-existencia. Para ello, proponemos líneas temáticas que giran alrededor de lo político, lo social, lo colectivo, lo individual de las formas de la memoria. Es importante enunciar que el taller *Entretejidos entre el cine y la literatura: los rodajes de la palabra y la*

¹⁰⁷ Este sugiriendo la lectura de *Cicatrices*, de la poeta colombiana Piedad Bonet.

imagen en la escenificación de la vida y el gesto crítico ante el mundo, por cuestiones de tiempo y eventualidades en la institución educativa, se tomarán 20 minutos de las siguientes sesiones para dar asesorías para la construcción del cine-corto desde las improntas de los estudiantes por crear una narrativa de imágenes en movimiento.

Momento de apertura: Entre crónicas literarias y fotografías, a propósito de la memoria histórica reciente de Colombia



Título: Réquiem NN

Año: 2006-2015.

Autor: Juan Manuel Echavarría.

Técnica: Fotografía e instalación.

En este momento se realizará la presentación del taller. Para ello, es fundamental abordar las relaciones que se pueden crear entre las narrativas que evocan las fotografías y sus lazos con la literatura. Aquí, proponemos crear un cruce de narrativas entre las crónicas literarias de Patricia Nieto y las fotografías de Juan Manuel Echavarría. Igualmente, se abordará el tema de la memoria histórica, para ello se realizarán algunas conceptualizaciones al respecto y se apelará a algunas de las fotografías de Jesús Abad Colorado, quien es un fotógrafo de guerra y ha registrado en su lente, por más de 20 años, esa guerra entre hermanos que ha tenido lugar en nuestro país¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Jesús Abad Colorado, sugiere en su documental “El testigo, Caín y Abel”, que la guerra en Colombia es la historia de “[...] un hermano que mata a otro hermano”.



Diversas fotografías de Jesús Abad Colorado, a propósito de *Mirar la vida profunda* (2015) y *El testigo* (2018).

Momento de desarrollo: Fotografiar las memorias: improntas de la mirada de los estudiantes

“Siempre estoy fotografiándolo todo mentalmente para practicar” Minor White.

Se apelaré por la construcción de un concepto fotográfico¹⁰⁹. Esto con el propósito de responder a ¿cómo fotografiar el sufrimiento, el dolor, la violencia, la guerra, la muerte y la

¹⁰⁹ El concepto fotográfico es la construcción de una idea, esta se basa en aquello que vemos, en lo que es cercano a nosotros y a partir de esto creamos. Es importante enunciar, que el concepto en la fotografía artística es muy importante, ya que este contiene un mensaje para el espectador, el concepto responde a ¿qué sensaciones, sentimientos, ideas queremos generar en aquel que ve nuestra fotografía? ¿qué movimientos puede generar mi fotografía en el pensamiento del espectador? Para construir el concepto fotográfico es necesario hacernos una idea mental, plasmarla y aventurarnos a re-crearla, este es el inicio de un viaje, en el cual el fotógrafo se sumerge en pruebas y fallos que darán la construcción del material fotográfico. Este concepto tiene dos vertientes, uno es el concepto objetivo (es decir, con un único sentido y es el que le atribuye el fotógrafo) o uno subjetivo (que es la conversación entre lo que piensa el fotógrafo y lo que genera en el espectador). Por la naturaleza de nuestro trabajo, apelamos por la construcción de un concepto subjetivo que genere ecos en todos desde los diversos *modos de ver*.

re-existencia? Este será un espacio de asesorías, donde se conformarán cuatro grupos, para crear series fotográficas¹¹⁰ que giren en torno a cuatro metáforas:

- De la serie: la palabra guerra, un viaje entre venas rotas y gritos apagados
- De la serie: Los éxodos: sin rumbos y con miedos
- De la serie: Me gustaría pensar que en mi mundo no hay guerras
- De la serie: Miradas y abrazos, tejer la paz en compañía de otros

Momento de desarrollo: Poemas sobre la memoria

Se leerán y analizarán algunos poemas sobre la memoria. Esto se hará por grupos, en los cuales la palabra poética avivará esa pregunta por la forma de narrar eso en lo que *todos somos dolientes*. Los poemas fueron seleccionados del artículo *Colombia, entre la guerra y la paz. Poemas escritos y voceados en medio de la violencia y la incertidumbre*¹¹¹ creado por el Crear en Salamanca en el 2016. En la siguiente tabla, se relacionan el nombre del poema, del autor y algunas preguntas que permitirán encontrar sentidos y palabras de lo leído:

Poemas	Autor	Preguntas orientadoras
Después de la guerra	Jotamario Arbeláez	¿Qué hay después de la guerra? ¿Qué rastros deja la guerra en nuestro cuerpo, en nuestra mente, en nuestro espíritu?
Las cicatrices	Piedad Bonnett	¿Qué cicatrices nos ha dejado la guerra? ¿De qué manera volver sobre la guerra, la violencia y la muerte puede sanarnos?
Tierra de luto	Gloria Posada	¿De qué manera los ríos se llevan la muerte en Colombia? ¿Cuál es la esperanza para una tierra de luto?
A una sombra	Lucía Estrada	¿Cuál es el papel de la mujer en la guerra? ¿De qué manera se pueden unir los fragmentos de la historia? ¿A qué sombras le gritamos?
Epitafio/Patria	Santiago Mutis Durán	¿Cómo despedir la guerra? ¿Cómo desarmarla? ¿Cómo se construye país con el precedente de la guerra?

¹¹⁰ Una serie fotográfica es un compendio de fotografías que tienen un mismo tema en común. Las fotografías apelarán por el uso de objetos y prendas de vestir, esto con el propósito de re-crear el pasado, el presente y el futuro. Aunque serán series fotográficas, cada fotografía tendrá su respectivo título, autor y técnica.

¹¹¹ En línea: <http://www.crearensalamanca.com/colombia-entre-la-guerra-y-la-paz-poemas-escritos-y-voceados-en-medio-de-la-violencia-y-la-incertidumbre/>

Momento de desarrollo: Metáfora “el río siempre trae sus muertos”

“¿Quién divisó tu cuerpo detenido en un recodo del río. A qué horas se sorprendieron los niños con tu cuerpo como toro desollado. Cuántas horas permaneciste en ese pozo oscuro. Se alimentaron los peces de tu carne. Sorprendiste a los pescadores cuando emergiste del lecho frío. Sabe a hierro la tierra después de la lluvia. Te acompañó la luna?” (Nieto, 2015, p. 77).

Se realizará la instalación de las fotografías de Erika Diettes, esto con el propósito de crear un espacio para re-pensar los ríos de sangre derramados. Enfrentarse a las fotografías y al sonido mismo del río (se pondrá una ambientación de estos), para re-escribir desde la sensibilidad generada.



Titulo: Río abajo (algunas fotos de la serie).

Año: 2008.

Autor: Erika Diettes.

Técnica: Fotografía e instalación.

Momento de cierre: foto/grafías

“La mirada es la primera manifestación artística del hombre; un arreglar el mundo”
Fernando Vázquez Rodríguez.

Se expondrán las series fotografías creadas por los estudiantes. La idea es que el trabajo realizado genere ecos en la comunidad educativa, por ende proponemos que la escuela se convierta en un museo fotográfico, donde estas re-suenen en el alma de los estudiantes, maestros y personal administrativo del plantel educativo. Como conclusión del taller se les dará a los estudiantes un separador de libros, que contenga el siguiente verso:

“Solo le pido a Dios que la guerra no me sea indiferente. Es un monstruo grande y pisa fuerte toda la pobre inocencia de la gente” Mercedes Sosa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Argentina: Siglo veintiuno.

Nieto, P. (2015). *Los escogidos*. Medellín: Universidad de Antioquia.

RESONANCIAS LITERARIAS: ACORDES ENTRE MELODÍAS Y VERSOS, UNA APUESTA POR LAS PARTITURAS INTERIORES

“Tenía yo un radio viejo en mi cuarto y pensé en sintonizarlo, pero recordé que me habían prestado discos, me los prestó un amigo, Silvio, que me dijo: “se los presto para que aprenda a oír música”” (Andrés Caicedo, 1977, p. 10).

“[...] la música y la poesía tienen el discurrir del espíritu. Por ello están en condiciones de reconocerse mutuamente” (Bachman, 2019, p. 10).

Presentación

Adorno (2000) sugiere que “La música no es lenguaje. Su semejanza con el lenguaje indica el camino hacia la interioridad, pero también hacia la vaguedad” (p. 25), es decir, permite precisamente viajar aparentemente por signos lingüísticos a nuestro interior, permitiendo así desplegar, tal como lo enuncia el filósofo, una teoría estética en relación con los mundos posibles, de ensoñación a través de los sonidos, de las palabras nombradas, de esas partituras fecundas en pausas, es decir, de esos silencios que nos favorecen ir más allá del lenguaje. Creemos que es indispensable unir al proceso de escritura y de escucha categorías como racionalidad, sentido, significado, sensibilidad y lenguaje sonoro.

Es importante reflexionar en la idea de ser *compositores dialécticos* (Adorno, 1984, p. 54), es decir, aquellos que se apartan de la tecnología y crean partituras a partir del contacto con las emociones, con las evocaciones que la naturaleza o el otro dejan en nuestros sentimientos, para ello es fundamental que el compositor tenga *conciencia de sí*. Y a su vez, este compositor reflexiona en torno a las implicaciones tecnológicas de crear música, después de haber realizado su trabajo artesanal de escritura (versos y partituras), desde las *fuerzas productivas subjetivas*.

La figura del compositor se asemeja a la figura del poeta, ya que ambos se permiten escribir y escribirse para ahondar en su propia esencia y maneras de ver. Poetas que musicalizan sus versos, crean claves musicales para darle ritmos y así hacer *canciones de la vida profunda* donde hay “¡un día en que ya nadie nos puede retener!”(Barba Jacob), es por

esta razón que López Ojeda que “La música ha hechizado a la literatura, y esta se ha dejado hechizar por aquella, porque ambas tienen una similitud mucho más profunda que la evidente diferencia formal; no en vano, el discurso textual se construye a través de la interrelación de palabras y silencios” (2013, p. 140).

En definitiva, este taller nace de la idea de acercar a nuestros estudiantes a otras formas de interpretar las diversas manifestaciones del lenguaje sonoro y escrito. Es allí donde la relación entre la música y la literatura se convierte en un dúo que permite tejer vínculos metaartísticos en los cuales se conjugan los ritmos, las sensaciones y la necesidad de volver palabra aquello que resuena en el alma, pues, juntas son la exaltación más sublime del hombre, en ellas convergen las emociones y la sensibilidad, tanto en una canción cuya letra se transforma en poesía, como en las palabras hechas versos a la luz de la armonía.

Preguntas orientadoras

Consideramos de suma importancia volver sobre las implicaciones ontológicas que se despliegan entre la música y la literatura, pues ambas posibilitan la postura crítica del modo de ver y sentirse. Es por este motivo que proponemos unas preguntas orientadoras, a propósito de crear partituras para el proceso creativo de maestros y estudiantes:

¿Qué relaciones podemos hallar entre la literatura y la música, teniendo en cuenta los ecos que los sonidos y la palabra poética generan al interior de cada uno, y cómo estos amplían nuestra visión e interpretación del mundo?

¿Cuáles son las implicaciones sonoras que las melodías y los versos producen en nuestra *conciencia de sí*?

¿De qué manera los silencios en la vida, la música y la literatura generan nuevas partituras en nuestro ser?

¿Qué evocaciones poéticas y musicales crea nuestra partitura interior?

Momento de apertura: Literatura y música: escrituras sensibles

En un primer momento se dará apertura a la sensibilidad sonora a través de una compilación de sonidos, canciones y música de todos los tiempos, esto con el propósito de acercarnos a las evocaciones que estos ritmos traen a nuestra memoria, a nuestro cuerpo.

Después, se realizará la presentación del taller. Para ello, creemos fundamental conversar con los estudiantes sobre las posibles relaciones que se pueden tejer entre la literatura y la música. En esta vía, indagaremos inicialmente sobre los conocimientos previos que tienen de esta segunda arte, es decir, qué creen ellos que es la música o una composición musical, cómo se hace y con qué instrumentos, qué géneros o estilos musicales conocen, qué entienden por cantautor; en esta parte se hará énfasis en afianzar los conocimientos sobre el universo musical, para poder establecer vínculos con lo literario, específicamente con la poesía.

Momento de desarrollo: Poesías melódicas

Se realizará la presentación de un corpus de poemas llevados a la música, o, en su defecto, canciones de algunos cantautores que han utilizado diferentes producciones poéticas en sus composiciones musicales. Para ello inicialmente analizaremos los poemas a la luz del siguiente cuadro:

Poema/ Canción	Referencia	Preguntas orientadoras
Cantares, poema de Antonio Machado. Canción de Joan Manuel Serrat.	http://elmundoenversoblogspot.com/2007/11/cantares-de-antonio-machado.html	¿Qué huellas habitan nuestro andar? ¿Hacia dónde estamos forjando nuestro camino? ¿Qué pasos conservamos de nuestras experiencias significativas? ¿Qué persiguen nuestros pasos? ¿De qué manera el camino nos permite volver a habitar-nos? ¿Qué significa para la vida humana que el camino se haga al andar? ¿Qué ha puesto a andar cada uno y cada una en su presencia en el mundo?
Pregunta más allá, poema de Pedro Salinas. Canción de Loquillo.	http://verdesombreroazul.blogspot.com/2016/12/pregunta-mas-alla-un-poema-de-pedro.html	¿Qué incógnitas tenemos frente a la presencia o ausencia de un ser querido? ¿De qué manera nuestros brazos y palabras abrazan al otro? ¿De quién somos?

Amor herido, poema de Federico García Lorca. Canción de Ana Belén.	https://www.poetasandaluces.com/poema/2633/	¿Qué nos evoca la metáfora del <i>amor herido</i> ? ¿De qué manera nos podemos dar la mano cuando el desamor toca nuestra puerta? ¿Qué heridas tenemos en nuestro cuerpo?
Son las gaviotas amor, poema de Ángel González. Canción de Pedro Guerra.	https://www.youtube.com/watch?v=2BqUjXFzqo	¿Qué vínculo tienen las gaviotas con la inquietante imagen del invierno? ¿Cómo podemos relacionar las gaviotas con el amor? ¿Cuáles son los tonos de nuestra alma? ¿Qué narrativas me enuncia el viento?
A trabajos forzados me condena, poema de Antonio Gala. Canción de Antonio Vega.	https://www.lettras.com/antonio-vega/437829/	¿Qué <i>trabajos forzados</i> nos hemos puesto? ¿Cómo podemos fragmentar una sentencia? ¿Cuáles ausencias nos han permitido pensar-nos?
De qué callada manera, poema de Nicolás Guillén. Canción de Pablo Milanés.	http://elhacedordesuenos.blogspot.com/2013/08/de-que-callada-manera-de-nicolas-guillen.html	¿Qué tipos de flores somos y por qué? ¿Es válido ser risa y llanto, por qué? ¿Qué caminos espirituales nos han permitido comprender-nos en compañía?

Momento de desarrollo: grafos musicales y literarios

Esta sesión está pensada para la realización de dos actividades que están relacionadas con las dos artes que venimos trabajando, con el fin de poder seguir tejiendo vínculos entre ambas, entre nuestros estudiantes y nosotros mismos.

Actividad 1: como provocación inicial, se les presentará a los estudiantes al pianista Ludovico Einaudi, artista que trabajaremos durante este momento, seguidamente se propone disponer el sentido de la escucha y conjugarlo con los trazos a lápiz, es decir, escucharemos

la pieza musical *Divenire* de Einaudi¹¹² mientras los ritmos y melodías toman cuerpo en cada uno, al igual que los grafos toman forma sobre el papel al compás de la música. La idea es que, inmediatamente la música suene y los trazos aparezcan, pues, es otra forma de transitar por las emociones que habitan al interior de cada ser, es una posibilidad de plasmar lo indecible, lo indescifrable, lo silente, lo inefable.

Actividad 2: en este momento se propone el análisis de las letras de las canciones: “Playa Girón” de Silvio Rodríguez, “Medellín” de Carlos Palacio (Pala), “Al otro lado del río” de Jorge Drexler, “Otra piel” de Gustavo Cerati, con la intención de ir más allá de lo que las palabras y los sonidos nos comunican, es poner el acento en esas poéticas que resuenan cada ser, en el sentido crítico de las metáforas que habitan los versos, en las preguntas que suscitan las estrofas e inclusive los sonidos que las acompañan.

Momento de desarrollo: círculos alrededor de la música, la poesía y el alma

Este momento se propone en dos partes, el primero es un momento de cercanía y de voces al son de instrumentos, los cuales nos permitirán encontrarnos con el universo y con lo que este dispone para nosotros, y en una segunda parte es preciso dejar volar el espíritu creativo en clave de composición musical, es decir, se apelará por la creación de nuestras propias canciones, la idea es sentarnos escuchando la pieza musical *Una Matina* del pianista Ludovico Einaudi para armonizar el ambiente y dejar fluir las letras. Estas piezas musicales se guardarán junto a vinilos y con su respectiva carátula, lo cual indica que los estudiantes tejerán a través de metáforas visuales la letra de su canción.

Momento de cierre: melodías propias, a propósito de las espirales de vida y arte

Actividad 1: Se expondrán las construcciones realizadas en la sesión, esto con el propósito de convertir el aula en una gran rocola, que nos permita reproducir esas melodías de nuestro interior, como también una evaluación del taller realizado.

Actividad 2: A modo de recuento, un viaje por esos lugares visitados en nuestras otras intervenciones, esto con el objetivo de hacer una evaluación de todo el proceso de la práctica profesional. Finalmente, cerraremos con la canción *Yo soy tú* del cantautor mexicano

¹¹² <https://www.youtube.com/watch?v=X1DRDcGISsE>

Sarmad Corazoneando, a propósito de comprendernos como seres de luz y de caminos por recorrer y habitar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. (1985). “El compositor dialéctico”. En *Impromptus. Serie de artículos musicales impresos de nuevo*, pp. 49-55. Barcelona: Laia.

Adorno, T. (2000). “Música, lenguaje y su relación en la composición actual”. En *Sobre la música*, pp. 25-39. Barcelona: Paidós.

Bachman, I (2019). Música y poesía. En *LEER y releer*, N° 88, pp. 9 - 12. Medellín: Universidad de Antioquia.

López Ojeda, E. (2013). LITERATURA Y MÚSICA... como coartada/ as excuse. En *Brocar. Cuadernos de investigación histórica*, pp. 121 -143. España: Universidad de La Rioja.

